EUGEN BLIDEANU

ION ȘERDEAN

ORIENTĂRI NOI ÎN METODOLOGIA STUDIERII LIMBII ROMÂNE LA CICLUL PRIMAR

citit-scris, citire, compunere

EDITURA DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ

Scanned with OKEN Scanner

EUGEN BLIDEANU

ION ȘERDEAN

ORIENTĂRI NOI ÎN METODOLOGIA STUDIERII LIMBII ROMÂNE LA CICLUL PRIMAR

citit-scris, citire, compunere

EDITURA DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ
BUCUREȘTI, 1981

Scanned with OKEN Scanner

CUPRINSUL

I. *Funcţiile şi obiectivele instructiv-educative ale limbii române ca disciplină şcolară* **(Ion Şerdean)** 5

II. *Particularităţi fonetice şi de vocabular ale limbii române; consecinţe metodice care decurg din aceste particularităţi* **(Ion Şerdean)** 14

III. *Coordonate metodologice ale învăţării cititului şi scrisului în clasa I* **(Ion Şerdean)** 26

1. Pregătirea elevilor pentru învăţarea cititului şi scrisului în clasa I 26
2. Învăţarea cititului în clasa I 31
3. Învăţarea scrisului în clasa I 55
4. Aspecte ale legăturii dintre citire şi scriere; consecinţe de ordin metodic ale acestei legături 70
5. Posibilităţi de folosire a jocului în învăţarea cititului şi a scrisului 74

IV. *A învăţa pe elevi să înveţe — obiectiv prioritar al şcolii moderne; contribuţia lecţiilor de citire* **(Eugen Blideanu)** 80

V. *Însuşirea tehnicilor muncii cu cartea, obiectiv major al citirii* **(Ion Şerdean)** 102

1. Componentele lecturii explicative şi instrumentele muncii cu cartea 104
2. Forme de muncă independentă la citire 107

VI. *Lectura explicativă — analiza literară specifică* **(Ion Şerdean)** 116

1. Analiza textelor care conţin naraţiune 118
2. Analiza textelor cu accente lirice 131

Scanned with OKEN Scanner

VII. *Lecţiile de citire în viziunea modernă a instruirii şi formării elevilor* **(Eugen Blideanu)** 147
1. Consideraţii pedagogice în legătură cu rolul discuţiilor pregătitoare în cadrul lecţiilor de citire . . . 147
2. Funcţiile formative ale întrebărilor în procesul de predare şi învăţare (cu referire la lecţiile de citire) . 154

VIII. *Dezvoltarea capacităţilor creative ale elevilor prin lecţiile de citire* **(Eugen Blideanu)** 163
1. Sensul creativităţii la lecţiile de citire 163
2. Pedagogia expresiei literare la lecţiile de citire . . 186
3. Sincronizări — imagine şi text la lecţiile de citire . 193

IX. *Lecţiile de citire în viziunea problematicii educaţiei morale* **(Eugen Blideanu)** 201

X. *Dezvoltarea exprimării corecte a elevilor* **(Ion Şerdan)** 216
1. Exprimarea corectă — rod al efortului propriu al elevilor 216
2. Consideraţii cu privire la felurile compunerilor . . 219
3. Compunerile — rod al activităţii independente de creaţie a elevilor 221
4. Consideraţii metodice cu privire la compunerile libere 227

Scanned with OKEN Scanner

I.

Funcţiile şi obiectivele instructiv-educative ale limbii române ca disciplină şcolară în ciclul primar

1. Abordarea funcţiilor şi obiectivelor pe care le are limba română ca disciplină de învăţământ în ciclul primar trebuie făcută în contextul mai larg al înseşi funcţiilor şi obiectivelor generale ale acestui ciclu de învăţământ. Aceasta, din cel puţin două motive. În primul rînd, în clasele I—IV, limba română ocupă o pondere cu totul deosebită în planul de învăţământ, fiindu-i afectate aproximativ 34% din numărul de ore stabilit la toate cele patru clase, ceea ce înseamnă că, în linii generale, funcţiile şi obiectivele ciclului primar se confundă chiar cu cele ale limbii române ca obiect de învăţământ. Altfel spus, funcţiile şi obiectivele generale ale ciclului primar se realizează în foarte mare măsură prin acest obiect de învăţământ. În al doilea rînd, limba română la clasele mici asigură învăţarea unora dintre instrumentele de bază ale activităţii intelectuale: cititul, scrisul, exprimarea corectă, care au implicaţii în întreaga evoluţie viitoare a şcolarilor.

Tocmai de aceea, documentele partidului şi statului nostru situează limba română la loc de frunte în rîndul disciplinelor şcolare incluse în planul de învăţământ. „Consider necesar — arăta secretarul general al partidului, tov. Nicolae Ceauşescu, la Congresul educaţiei politice şi al culturii socialiste — să atrag atenţiunea asupra necesităţii de a se acorda o mai mare grijă istoriei, literaturii, limbii române, creaţiei poporului nostru — aceasta constituind un factor important pentru educaţia socialistă a tineretului patriei noastre“.[1]

[1] Nicolae Ceauşescu, *Expunere cu privire la activitatea politico-ideologică şi cultural-educativă — de formare a omului nou, constructor conştient al societăţii socialiste multilateral dezvoltate şi comunismului în România*, Bucureşti, Editura politică, 1976, p. 42.

În viziunea unitară a învățămîntului obligatoriu de 10 ani, ciclul primar ocupă un loc bine conturat, cu funcții și sarcini precise. Activitatea instructiv-educativă desfășurată în clasele mici se integrează organic în sistemul unitar de instruire și educare a tineretului. Ea este realizată în cadrul învățămîntului obligatoriu și vizează formarea în perspectivă a personalității elevului, înarmarea lui cu unele elemente de bază ale culturii, științei, tehnicii și artei contemporane.

Deși se constituie într-un ciclu al învățămîntului nostru general, clasele I—IV au depășit de mult stadiul unei etape de școlaritate încheiată. Parte integrantă a învățămîntului obligatoriu, ciclul primar își aduce o contribuție specifică la dezvoltarea multilaterală a tuturor copiilor, la înarmarea lor cu unele *instrumente fundamentale ale muncii intelectuale*, care să le permită să facă față cu succes activității școlare viitoare.

În acest sens funcțiile și obiectivele ciclului primar au în vedere atît pregătirea pentru activitatea de învățare, la care vor participa elevii în ciclurile următoare ale învățămîntului — și din acest punct de vedere se conturează în mod clar funcția sa *instrumentală* — cît și activitatea de acumulare a unor elemente ale culturii generale și de integrare a acestora în formația fiecărui elev. Sub acest din urmă aspect ciclul primar are și o accentuată *funcție informațională*. Asimilarea unor cunoștințe fundamentale din diverse domenii trebuie să orienteze cunoașterea elevilor spre noi achiziții, ceea ce presupune în mod necesar dobîndirea unor tehnici ale muncii intelectuale. Acestea, la rîndul lor, sînt, de fapt, componente ale funcției instrumentale, iar însușirea lor de către elevi implică, în același timp, exersarea operațiilor logice ale gîndirii.

Dealtfel, atît funcția instrumentală cît și cea informațională se realizează numai în condițiile unei susținute solicitări și exersări a capacităților intelectuale ale elevilor, pe fondul unor valori formativ-educative autentice. La aceste considerente mai trebuie adăugat faptul că, în condițiile exploziei informaționale din zilele noastre, elevul nu mai este un simplu depozit de informații; el trebuie să devină un factor activ în stare să se folosească de instrumentele muncii intelectuale în vederea propriei sale formări pentru un viitor apropiat sau pentru desfășurarea unei activități creatoare, cu caracter social, într-o perspectivă mai îndepărtată. În acest sens este necesară punerea în mișcare a unor valori formative superioare, de tipul creativității gîndirii, al interesului și dragostei pentru cunoaștere, al spiritului de observație și investigație. Asemenea însușiri reprezintă premise ale adaptării dinamice a tineretului la solicitările mereu noi ale societății moderne.

Scanned with OKEN Scanner

Aprecierile de mai sus evidențiază că o funcție majoră a învățămîntului din zilele noastre o reprezintă *funcția formativ-educativă.*

Există o strînsă interdependență între aceste funcții, delimitările ce se fac fiind mai mult de natură didactică.

Funcțiile pe care le-am amintit mai sus sînt — cum lesne se înțelege — funcții ale întregului învățămînt. Ele nu sînt proprii numai ciclului primar. Ceea ce le deosebește de la un ciclu la altul este numai ponderea pe care o are una sau alta, greutatea lor specifică. Din acest punct de vedere trebuie spus că, în ciclul primar funcția instrumentală are o pondere și un specific cu totul aparte, față de celelalte cicluri ale învățămîntului general, unde, fără a fi neglijată, această funcție este orientată spre instrumente ale activității intelectuale cu valențe superioare.

Pentru ciclul primar, însă, familiarizarea elevilor cu instrumentele muncii intelectuale, în primul rînd cu cititul și scrisul, constituie conținutul esențial al întregii sale activități, funcția sa de bază. „Acesta este rolul specific al școlii primare — consideră un cunoscut pedagog contemporan — de a asigura o bază solidă însușirii diferitelor instrumente culturale, fără de care întreaga evoluție ulterioară ar fi condamnată."[1]

De fapt, a-l învăța pe micul școlar să citească și să scrie, în perspectiva evoluției lui viitoare, înseamnă a-l învăța cum să învețe. „A-l instrui pe elev cum să studieze înseamnă a-l învăța tehnici pe care le va aplica în mod autonom și datorită cărora își va mări șansele de a reține ceea ce a văzut și auzit."[2]

Într-o cunoscută lucrare apărută în ultimii ani, aceste funcții ale învățămîntului sînt enunțate în termeni de-a dreptul patetici: „... a învăța să înveți în așa fel încît să-ți însușești cunoștințe noi de-a lungul întregii vieți; a învăța să gîndești liber și critic; a învăța să iubești lumea și s-o faci mai umană; a învăța să te desăvîrșești în și prin munca creatoare."[3] Firește, asemenea obiective educative nu pot fi îndeplinite fără însușirea unor instrumente ale activității intelectuale cum sînt cititul și scrisul.

Subliniind prioritatea funcției instrumentale a ciclului primar nu trebuie înțeles că rolul claselor mici este exclusiv preparatoriu,

---

[1] Gaston Mialaret, *Introduction a la pédagogie,* P.U.F., Paris, 1973, p. 94.

[2] B. F. Skinner, *Revoluția științifică a învățămîntului,* București, E.D.P., 1971, p. 105.

[3] Edgar Faure și colaboratorii, *A învăța să fii,* București, E.D.P., 1974, p. 119.

Scanned with OKEN Scanner

că ele ar fi destinate doar alfabetizării copiilor. Clasele I—IV, prin întregul conținut al învățămîntului, răspund nevoii specifice copiilor de vîrstă școlară mică de a se informa, de a cunoaște. „Elementară rămîne clasa I, poate și a II-a. Celelalte trebuie să se încadreze în unitatea școlii, care clarifică noțiuni la nivel de știință. Cunoștințele pe care le dăm elevilor din clasa a II-a sau a III-a pînă la clasa a IV-a inclusiv nu trebuie să constituie o piedică pentru sistemul de cunoștințe din clasele următoare."[1] Ideea care poate fi desprinsă din aprecierea făcută mai sus este aceea că, mai ales din clasa a III-a, activitatea de învățare trebuie să pretindă un anumit volum de cunoștințe care, selectate și corelate între ele, vor constitui premisele instrucției ulterioare de un nivel mai ridicat, și care va asigura dezvoltarea capacităților intelectuale ale elevilor.

Considerînd clasa a III-a ca punct de plecare pentru însușirea sistematică a cunoștințelor din diferite domenii, nu trebuie înțeles cîtuși de puțin că primelor două clase ale ciclului primar le pot fi străine preocupările pentru asigurarea unui conținut informațional adecvat. Dealtfel, înseși cunoștințele dobîndite de micii școlari au un caracter instrumental, ele asigurînd conștientizarea învățării citirii și a scrierii. Astfel, chiar din perioada preabecedară, prin conținutul propozițiilor formulate pentru exercițiile de analiză și sinteză fonetică, apoi prin ilustrațiile din abecedar și, firește, prin coloanele de cuvinte și textele din abecedar elevii dobîndesc o varietate de informații. La acestea se adaugă conținutul informațional al activităților de dezvoltarea vorbirii, al celor de cunoașterea mediului înconjurător etc.

Că funcția claselor mici nu poate fi limitată doar la „alfabetizare" o demonstrează și faptul că perioada preșcolară și cea a micii școlarități, în special pînă la vîrsta de 8 ani, este perioada de cea mai intensă formare a omului sub raportul inteligenței. Potrivit rezultatelor cercetărilor întreprinse de unii specialiști, 50% din inteligență se formează pînă la vîrsta de 5 ani, 30% pînă la vîrsta de 8 ani, pentru ca la 17—18 ani procesul acesta să fie încheiat.

Pe de altă parte, însușirea de către micii școlari a instrumentelor de bază ale muncii intelectuale (cititul și scrisul în special) este o activitate foarte complexă și de aceea ea nu poate fi realizată integral în clasele I și a II-a. Perfecționarea acestor deprinderi continuă și în clasele a III-a și chiar în a IV-a, în numeroase cazuri, pînă cînd cititul și scrisul vor deveni mijloace de autoinstruire.

---

[1] Stanciu Stoian, *Munca didactică la clasele mici*. În: *Modernizarea învățămîntului la clasele I—IV*, București, E.D.P., 1968, p. 24.

De asemenea, așa cum a mai fost subliniat, însușirea tehnicilor de muncă intelectuală de tip superior continuă și în ciclurile următoare ale învățămîntului.

Pe plan mondial asistăm astăzi la intensificarea investigațiilor menite să ducă la găsirea unor modalități de perfecționare a învățămîntului în primele clase, atît sub raportul conținutului, cît și al tehnologiei didactice. Rezultatele majorității investigațiilor întreprinse demonstrează posibilitatea optimizării activității instructiv-educative în aceste clase. Este susținută destul de insistent ideea că sarcinile didactice ale primelor patru clase ar putea fi concentrate în trei ani. Dealtfel, în unele țări, cum sînt Uniunea Sovietică și R. D. Germană, ciclul primar al învățămîntului de cultură generală este concentrat în trei ani (de la vîrsta de 7 la 10 ani în Uniunea Sovietică, și respectiv de la 6 la 9 ani în R.D.G.).

Cercetările întreprinse în țara noastră, în special pe baza experimentului ce a avut loc timp de mai mulți ani în legătură cu predarea pe specialități la clasele I—IV, fie că aceasta se face începînd cu clasa I sau de la clasa a III-a[1], au formulat, de asemenea, printre altele, concluzia că posibilitățile actuale ale copiilor din aceste clase permit optimizarea ritmului de învățare, copiii putînd face față cu succes chiar unor sarcini sporite. Se apreciază, bunăoară, că „prin modernizarea claselor mici se poate face, normal, în trei ani ceea ce este prevăzut pentru patru"[2]. De asemenea, se consideră că „printr-o instrucție perfecționată, stadiile (dezvoltării psihice a copiilor — n.n.) pot fi traversate mai rapid, într-un ritm mai accelerat și fără prelungite staționări în fazele de tatonare și deficiență cognitivă"[3].

Acceptînd afirmațiile de mai sus nu este deloc în intenția noastră să formulăm cerințe sporite conținutului învățămîntului în ciclul primar față de cele existente în programele școlare. Cum însă lichidarea repetenției nu înseamnă cîtuși de puțin scăderea nivelului învățămîntului la aceste clase, considerațiile amintite mai sus sînt de natură să constituie un argument în plus cu privire la justețea și oportunitatea acestei măsuri.

Firește, unele măsuri privind perfecționarea conținutului învățămîntului la ciclul primar, atît pe linia descongestionării, cît mai

---

[1] Vezi, Traian Pop (sub red.), *Sistemul experimental de predare cu profesori la clasele I—IV*, București, E.D.P., 1968.

[2] Paul Popescu-Neveanu, *Antinomiile formației școlarului de vîrstă mică*. În: *Probleme ale învățării la clasele I—IV*, București, E.D.P., 1969, p. 240—241.

[3] Ibidem, p. 244.

Scanned with OKEN Scanner

ales pe aceea a unei mai bune structuri a lui vor fi binevenite. Cum însă asemenea măsuri presupun acțiuni de durată ceva mai mare, rămîne deschisă problema perfecționării, în primul rînd, a tehnicilor didactice, pentru ca pe această cale să se asigure succesul la învățătură al tuturor elevilor, prevenindu-se astfel eșecul școlar sub toate formele sale.

În sprijinul afirmației noastre vine și următoarea situație, de altfel binecunoscută. Aproape jumătate din conținutul învățămîntului în ciclul primar, orientîndu-ne după numărul total de ore prevăzute în planul de învățămînt, este consacrat învățării de către elevi a instrumentelor fundamentale ale muncii intelectuale. Se înțelege că, din punctul de vedere al conținutului acestora nivelul lor nu poate fi nici ridicat, dar nici coborît. Conținutul acestor instrumente de cunoaștere este, în linii mari, același ca și cu mulți ani în urmă. Cu toate acestea, în prezent cititul și scrisul, spre exemplu, se învață într-un ritm mult mai rapid decît se făcea cu ani în urmă. Faptul acesta se datorește, desigur, nu unor cauze care vizează conținutul acestor deprinderi, componentele lor, cît mai ales perfecționării continue a metodelor folosite în învățarea de către elevi a cititului și scrisului. Cum problemele legate de perfecționarea tehnologiei didactice comportă încă înnoiri și cum la realizarea acestor înnoiri sînt chemați să participe toți învățătorii, se înțelege că asigurarea succesului la învățătură al tuturor elevilor din ciclul primar se poate realiza nu prin diminuarea conținutului învățămîntului la aceste clase, prin scăderea nivelului său, ci prin folosirea unei tehnologii didactice adecvate. În ultimă instanță prevenirea insucceselor școlare este, totuși, o chestiune de metodă. Ipoteza formulată în acest sens de cunoscutul pedagog Jerome Bruner, potrivit căreia „oricărui copil, la orice stadiu de dezvoltare, i se poate preda cu succes orice obiect de învățămînt într-o formă intelectuală adecvată“[1], constituie un argument în plus în sprijinul afirmațiilor de mai sus.

2. Ideea priorității funcției instrumentale a ciclului primar este susținută de faptul că pe această treaptă a învățămîntului elevii își însușesc în primul rînd cititul, scrisul și exprimarea corectă. Aceste deprinderi intelectuale fiind foarte complexe, procesul perfecționării lor continuă și în celelalte cicluri ale școlii, pînă ce ajung să devină adevărate instrumente ale unei continue autoinstruiri.

---

[1] Jerome S. Bruner, *Procesul educației intelectuale*, București, Editura științifică, 1970, p. 59.

Scanned with OKEN Scanner

Cititul și scrisul, ca instrumente ale oricărei activități intelectuale, își justifică și mai mult valoarea în condițiile revoluției științifico-tehnice contemporane, ale implicațiilor acesteia în însăși formația personalității umane.

Cu toată amploarea pe care au luat-o mijloacele audio-vizuale în difuzarea culturii, cartea a rămas și va rămîne unul dintre cele mai frecvente mijloace de autoinstruire, de formare a omului societății moderne. Mai mult decît oricare din tehnicile audio-vizuale prin care sînt vehiculate valorile culturii, lectura cărții oferă celui care o parcurge, pe lîngă satisfacțiile ce le aduce orice fapt inedit, prilejuri unice de reflecție, de meditație; ea îndeamnă la introspecție, angajează valori formativ-educative, care își pun amprenta în întregul comportament al cititorului. Tocmai de aceea se consideră — pe bună dreptate — că cititul reprezintă unul dintre cele mai de preț instrumente ale activității intelectuale. El se află, neîndoielnic, printre cele mai răspîndite și intense activități ale omului contemporan. Aceasta cu atît mai mult cu cît, în epoca noastră, numărul exemplarelor de cărți, reviste, ziare tipărite etc. crește în progresie geometrică.

Învățarea cititului ca principal instrument al muncii de învățare și de formare a elevilor constituie un obiectiv de prim ordin al școlii. Se poate afirma, nu fără temei, că întreaga evoluție a elevilor, atît în școală, cît și, apoi, în viață depinde de măsura în care ei și-au însușit instrumentele muncii intelectuale, în primul rînd cititul, pînă la nivelul la care acestea vor constitui modalități de autoinstruire. De felul în care elevii și-au însușit, încă din ciclul primar și chiar din primele clase, aceste tehnici de muncă depinde în cel mai înalt grad randamentul școlar și prevenirea rămînerii în urmă la învățătură. Dealtfel, este un fapt de necontestat, cel puțin în primele clase ale școlii, că cititorii buni sînt, în cele mai multe cazuri, buni și la celelalte obiecte de învățămînt. Dimpotrivă, elevii care nu realizează actul cititului la nivelul corespunzător sînt predispuși insucceselor și la celelalte discipline școlare[1].

Procesul familiarizării elevilor cu cititul, ca instrument al muncii de învățare, se realizează într-o perioadă de timp relativ lungă, dacă avem în vedere faptul că această deprindere nu se rezumă la simpla descifrare a unui text, la simpla cunoaștere a literelor și la posibilitatea de a realiza cititul sub aspectul său exterior. Toate acestea nu sînt suficiente pentru ca cititul să constituie cu adevărat un mijloc al propriei instruiri. Însușirea cititului nu mai poate

[1] A se vedea, în acest sens, Ivan Furlan, *Învățămîntul modern și instruirea intensivă*, București, E.D.P., 1975, p. 88—97.

Scanned with OKEN Scanner

constitui un scop în sine, decît în perioada alfabetizării; ea trebuie să devină un mijloc de prelungire a efortului educativ individual. Realizarea actului cititului presupune cunoașterea unor tehnici de lucru corespunzătoare, care să permită celui ce citește să se orienteze în text, să desprindă multiplele valențe ale acestuia. Formarea și dezvoltarea capacității elevilor de a se orienta într-un text citit este o sarcină esențială a învățămîntului primar. Însușirea tehnicii cititului este subordonată sarcinii de a-i învăța pe elevi cum să folosească manualul, în general cartea, cu alte cuvinte, de a-i învăța cum să învețe.

Cum bine se știe, activității de învățare a cititului i se acordă un loc prioritar în ciclul primar. Cel mai mare număr de ore din întregul plan de învățămînt al claselor primare este consacrat, pe parcursul celor patru ani de studiu, tocmai citirii, care reprezintă o disciplină de învățămînt în cadrul limbii române, avînd obiective bine definite, precum și un conținut și o metodologie adecvată. Desigur că într-un fel se rezolvă sarcinile acestei discipline în clasa I și alt fel în clasa a II-a și mai ales în clasele a III-a și a IV-a. Oricum însă, fără ceea ce se realizează în ciclul primar cu privire la inițierea elevilor cu actul complex al cititului nu poate fi închipuită atît activitatea de învățare ce se desfășoară pe celelalte trepte ale învățămîntului, cît și însăși activitatea socială, care include, ca o componentă esențială a ei, o continuă autoperfecționare. Iar la baza acestei autoperfecționări stă, într-un fel sau altul, folosirea cărții. Cititul și scrisul deschid școlarului noi posibilități de cunoaștere a realității și noi forme ale comunicării interumane, permițînd trecerea de la faza gîndirii și comunicării situaționale, la cea bazată pe concepte, formală.

Activitatea de scriere este indisolubil legată de cea de citire. Foarte frecvent, scrisul se folosește concomitent cu cititul, fie pentru a consemna cele citite, fie pentru a le comenta sau a le interpreta. Dar scrisul constituie, pe de altă parte, un mijloc de exprimare, de comunicare. De fapt însăși comunicarea orală se folosește, frecvent, de cea scrisă.[1] Se poate afirma, deci, că scrisul are o evidentă funcție cognitivă, că — în acest context el însoțește întreaga activitate de învățare.

Chiar în condițiile dezvoltării impetuoase a mijloacelor de comunicare în masă, care au un mare rol în vehicularea elementelor culturii umane, scrisul va rămîne, pentru multă vreme, unul din instrumentele fundamentale ale activității intelectuale. Stenografia, telefonul, magnetofonul, diversele imprimatoare și alte aseme-

[1] Vezi, Edgar Faure, *A învăța să fii*, București, E.D.P., p. 110—111.

Scanned with OKEN Scanner

nea creaţii ale tehnicii moderne, care s-ar părea că subminează poziţia scrisului, nu vor putea, totuşi, să-l înlocuiască. Scrisul se menţine încă drept un mijloc important în activitatea de cunoaştere, de comunicare, chiar un mijloc de cultivare a capacităţilor intelectuale, precum şi a unor trăsături de caracter.

Valoarea instrumentală a deprinderilor de citire şi scriere trebuie privită şi prin prisma posibilităţilor lor de transfer asupra altor deprinderi cu care se interferează. Însuşirea actului cititului şi scrisului contribuie la activizarea operaţiilor intelectuale, dezvoltă capacitatea de gîndire, spiritul critic.

Înţelegerea rolului cititului şi scrisului în întreaga evoluţie a tineretului studios, în general în activitatea de învăţare, nu trebuie privită ca un scop în sine, ca o simplă constatare. Ea trebuie să ducă la o asemenea abordare a problemelor metodologice corespunzătoare, încît să sporească randamentul întregii activităţi de învăţare de către şcolarii mici a cititului şi scrisului.

Prin urmare, se poate afirma că temelia întregii munci de învăţare se pune în clasele I—IV şi în bună măsură chiar în clasa I, prin însuşirea de către elevi a elementelor de bază ale deprinderilor de citire şi scriere. De optimizarea startului pe care-l iau elevii din clasa I depinde succesul în efortul pe care ei îl fac pentru acumularea valorilor culturii materiale şi spirituale ale omenirii, pentru formarea lor.

Scanned with OKEN Scanner

II.

Particularităţi fonetice şi de vocabular ale limbii române; consecinţe metodice care decurg din aceste particularităţi

În activitatea de citire şi scriere se operează cu fapte de limbă. De aceea este necesar ca atunci cînd ne ocupăm de problemele metodologice cu privire la însuşirea cititului şi scrisului să luăm în considerare aspectele specifice ale limbii, pentru a găsi cele mai bune soluţii în activitatea didactică. „Toată lumea (atît lingviştii cît şi vorbitorii nelingvişti) admite că limba presupune (alături de un număr de cuvinte) *un ansamblu de reguli*, a căror aplicare conduce la realizarea comunicării, şi că încălcarea acestor reguli este sursa greşelilor“[1].

Fără a fi condiţionată de cunoaşterea tuturor acestor reguli, învăţarea cititului şi a scrisului este determinată de măsura în care elevii şi-au însuşit unele norme de bază ale limbii române, chiar dacă aceasta se face pur intuitiv.

Dacă pentru elevi sînt suficiente cîteva asemenea reguli elementare, care pot fi învăţate şi pe cale mecanică sau intuitivă, pentru învăţător, procesul iniţierii şcolarilor cu cititul şi scrisul trebuie să se bazeze pe datele lingvisticii.

În cele ce urmează ne vom referi doar la cîteva din particularităţile fonetice şi de vocabular ale limbii române, care determină, în bună măsură, chiar alegerea şi folosirea celor mai adecvate metode de învăţămînt în însuşirea cititului şi a scrisului. Se ştie, în acest context, că în activitatea de predare-învăţare a cititului şi scrisului se folosesc metode diferite, că alegerea acestora se face,

---

[1] Valeria Guţu-Romalo, *Corectitudine şi greşeală*, Bucureşti, Editura ştiinţifică, 1972, p. 10.

Scanned with OKEN Scanner

în primul rînd în funcție de anumite particularități ale limbii respective. Astfel, este suficient să amintim că unele limbi au la bază o ortografie etimologică, iar altele o ortografie fonetică. Cele cu o ortografie etimologică notează cuvintele nu așa cum sînt pronunțate astăzi, ci cum erau pronunțate într-o fază mai veche a limbii, eventual într-o limbă din care au fost împrumutate, cum este, spre exemplu, cazul limbii franceze. „Prin scrierea «fonetică» se înțelege acea scriere care redă mai mult sau mai puțin exact pronunțarea actuală".[1] În acest sens se știe că limba română este „limbă fonetică"*.

Fără a intra în detalii de strictă specialitate, rămînem la ideea că scrierea în limba română redă aproximativ exact pronunțarea actuală, că fiecărui sunet îi corespunde un anumit semn grafic, cu excepțiile cunoscute pe care le vom aminti.**

Pornind fie și numai de la aceste două categorii de „ortografii" se poate deduce cu destulă ușurință că metodele ce se vor folosi în predarea-învățarea cititului și scrisului trebuie să țină seama de ceea ce au ele specific. Astfel, dacă la specificul limbii franceze, care are la bază o ortografie etimologică, este de preferat metoda *globală*, care e dealtfel folosită în școlile cu această limbă, la specificul limbii române, ca și al altor limbi, cum este bunăoară rusa, este mai indicată metoda *fonetică, analitico-sintetică*.

„O limbă, arată academicianul Al. Graur, este un sistem de semne, în general sonore, prin care un om comunică altor oameni gîndurile sale. Acest sistem se găsește gata constituit în momentul cînd indivizii încep să vorbească și nu au decît să-l însușească".[2] Atunci cînd vorbește, omul nu este preocupat de elementele componente ale limbii. Din această cauză, mai ales pentru cei care nu au trecut prin școală sau au făcut aceasta fără a adînci gramatica, de multe ori se consideră un cuvînt ceea ce la o analiză, fie și sumară, se dovedește a fi un grup de cuvinte. Cît despre analiza cuvîntului

---

[1] Al. Graur, *Mic tratat de ortografie*, București, Editura științifică, 1974, p. 13.

* Academicianul Al. Graur semnalează faptul că această formulare este greșită, de vreme ce orice limbă e fonetică. „Trebuie spus că *ortografia* e fonetică" (vezi Al. Graur, *op. cit.*, p. 13).

** Termenul de scriere îl folosim aici pentru a marca atît scrisul de mînă cît și cel „de tipar" (tipărit).

[2] Al. Graur, *Mic tratat de ortografie*, București, Editura științifică, 1974, p. 6.

Scanned with OKEN Scanner

și despărțirea lui în sunete, aceasta nu se poate face decît după o perioadă specială de învățătură. „Un om care nu știe carte nu este conștient de sunetele din care se compune fiecare cuvînt"[1].

Dacă avem în vedere aceste particularități ale limbii în general, ale limbii române în special, vom înțelege că pentru a învăța corect cititul și scrisul, pentru a realiza un început bun în acest proces de învățare trebuie, în mod obligatoriu, luate în considerare elementele componente ale limbii. Nu se poate învăța cititul și scrisul fără ca elevii să dispună de capacitatea de a delimita cuvintele din vorbire și, în cazul limbii române, fără a le despărți în sunete, pentru ca apoi să fie realizată unirea sunetelor în cuvinte și a acestora în propoziții. Aceasta înseamnă că metoda pe care o folosim în procesul predării-învățării cititului și scrisului trebuie să țină seama, pe de o parte, de faptul că scrierea, inclusiv cea de tipar, concordă, aproape exact, cu pronunțarea, deci metoda trebuie să fie *fonetică*. Pe de altă parte metoda utilizată trebuie să pornească de la desprinderea unei propoziții din vorbire, continuîndu-se cu delimitarea cuvintelor și despărțirea sunetelor, respectiv cu drumul invers, ceea ce denotă că metoda trebuie să fie și *analitico-sintetică*.

Analiza, în cazul de față, înseamnă a împărți un întreg, respectiv propoziția și cuvintele pînă la nivelul sunetelor, iar sinteza este operația inversă, de îmbinare, de reunire a acestor părți în întregul lor.

Alegerea metodei folosite în scopul familiarizării elevilor cu cititul și scrisul nu se face în mod arbitrar, la întîmplare; ea are la bază rațiuni desprinse, în primul rînd, din particularitățile limbii române, precum și din particularitățile psihologice ale începătorilor în ceea ce privește cititul și scrisul, particularități pe care o să le luăm în considerare cu prilejul abordării concrete a problemelor metodologice respective.

Experiența didactică dovedește că, în general, problemele privind delimitarea cuvintelor din vorbire pot fi rezolvate, inclusiv de către școlarii mici, cu relativă ușurință. Ceva mai complicată și — în consecință — mai dificilă este despărțirea cuvintelor în sunete, respectiv studierea acestora, domeniu de care se ocupă fonetica.

Folosirea metodei fonetice, analitico-sintetice în scopul predării-învățării cititului și scrisului permite prevenirea unor greșeli, altfel foarte frecvente, care constau fie din scrierea legată a unor cuvinte, ca urmare a nediferențierii acestora, fie din omisiuni, in-

[1] Ibidem, p. 5.

Scanned with OKEN Scanner

versiuni, substituiri sau adăugiri de litere, ca urmare a nediferențierii, în vorbire, a sunetelor respective. Aceasta presupune o activitate specială de analiză și sinteză a componentelor respective ale limbii.

Așa cum s-a mai arătat, deseori, chiar oameni cu o oarecare pregătire nu sînt în stare să analizeze o frază sau o propoziție și să le despartă în elementele lor componente. Cu atît mai frecvente pot apărea asemenea greutăți cînd e vorba de copiii de șase ani. Separarea cuvintelor din vorbire apare, astfel, ca un element indispensabil al citirii și scrierii.

Dacă un mare număr de cuvinte, în special cele care denumesc obiecte, nu prezintă dificultăți prea mari, există multe situații care creează greutăți chiar unor cititori cu experiență. De aceea considerăm necesară semnalarea unora dintre acestea.

O primă asemenea situație o prezintă cuvintele compuse. Cu alte cuvinte, cînd avem de-a face cu un singur cuvînt și cînd cu mai multe? Pentru a se preveni unele confuzii ce pot apărea în legătură cu aceste cazuri, studiile de specialitate fac următoarea precizare: „atunci cînd fiecare cuvînt în parte și-a păstrat înțelesul său propriu, scriem separat, iar dacă grupul în ansamblu a căpătat un înțeles nou, iar cuvintele alcătuitoare au pierdut contactul noțional cu înțelesurile lor primitive, scriem totul într-un singur cuvînt[1]. Această precizare atrage atenția că înainte de a fixa scrierea trebuie făcută o analiză a gîndirii care urmează să fie exprimată. Ca urmare, se vor stabili cazurile în care se scrie despărțit și cele în care se scrie legat. Este vorba de o operație pe care va trebui s-o facă, firește, învățătorul.

Cîteva cazuri mai frecvente vor fi, considerăm, binevenite[2]. Reținem, deci, *binevenit* și nu *bine venit*, din rațiunile amintite. Din aceleași rațiuni se scrie *deunăzi, astfel, altfel* (o astfel de purtare), dar *alt fel* de mîncare. Revenind la formațiile cu *bine*, adverbul acesta *(bine)* intră într-o serie de compuse adjectivale și adverbiale ca *binecunoscut, bineînțeles*, în verbe ca *a binevoi* și se scriu într-un singur cuvînt, deoarece adverbul respectiv și-a pierdut independența. Există însă cazuri în care adverbul își păstrează funcția lui originară și, deci, trebuie scris separat: este un lucru *bine cunoscut*, regula n-a fost *bine înțeleasă* etc. Este ușor de constatat

---

[1] Al. Graur, *Mic tratat de ortografie*, București, Editura științifică, 1974, p. 74.

[2] Exemplele respective sînt selectate după: Academia R.S.R., *Îndreptar ortografic, ortoepic și de punctuație*, București, Editura Academiei R.S.R., 1971, și după Al. Graur, *op. cit.*

că în aceste cazuri apare și posibilitatea unei dislocări sau inversări a cuvintelor, astfel că se poate spune și *lucru cunoscut bine, n-a fost înțeleasă bine.*

Cazuri aparte sînt și *numai* și *nu mai. Numai* exprimă o idee unică și poate fi înlocuit cu *doar* sau cu *exclusiv, fără excepție* etc. Dar se scrie *pe rîu nu mai e fum,* el *nu mai cîntă* etc.

În cazurile *odată* și *o dată* avem de-a face, în primul, cu un adverb ce poate fi înlocuit cu *odinioară, cîndva,* iar în al doilea cu numeralul *o* și substantivul *dată: mai spune-mi încă o dată* (mai spune-mi de două ori — două dăți). Cazuri asemănătoare sînt *nicicînd,* cu sens de *niciodată* și *nici cînd* (nici cînd a spus tovarășa învățătoare . . .).

În formațiile cu particule negative *ne* se face recomandarea de-a o uni cu elementul următor: *neînțelegere, negreșit, nepăsător (păsător* nici nu apare izolat), *nesocotit, nedumerit, nemaivăzut* etc.

Cazuri foarte frecvente, care provoacă adesea confuzii, sînt cele în care apar prepozițiile, în primul rînd prepoziția *de.* Astfel *deloc, defel, devreme* se scriu într-un singur cuvînt nepăstrîndu-se înțelesul primitiv al elementelor lor componente. Dar se scrie *de vreme* în *totul depinde de vreme,* unde ultimul cuvînt înseamnă „starea timpului", iar *de* își păstrează valoarea de prepoziție.

Situația lui *de mult* și *demult* se rezolvă cu ajutorul întrebării la care răspunde adverbul: (de cînd ești aici? *de mult*), iar în caz contrar se scrie într-un cuvînt (cînd s-au petrecut acestea? *demult*). Prepozițiile compuse sînt, de asemenea, destul de frecvente și pun probleme de scriere. *Decît* este un element gramatical care introduce acuzativul ca al doilea termen al unei comparații și se va scrie într-un cuvînt. Dar în formularea *de cît timp* doarme? prepoziția *de* se separă de *cît,* din moment ce se poate spune *cît timp e de cînd doarme?* În același mod se rezolvă și cazul lui *numaidecît,* care e adverb și are înțeles de „imediat". În ce privește cazurile: *de la, pe la, de pe, de către,* Îndreptarul ortoepic stabilește scrierea lor separată. Tot așa sînt simplificate lucrurile pentru *despre, dinspre, înspre,* care se scriu într-un cuvînt.

Din multitudinea de cuvinte ce par a fi mai dificile în scrierea lor corectă am selectat doar cîteva. Se impun două precizări. În primul rînd, așa cum o dovedește experiența didactică, trebuie spus că tendința școlarilor din clasa I de a considera un singur cuvînt ceea ce de fapt se dovedește a fi un grup de cuvinte sau de a „rupe" un cuvînt în două nu se limitează doar la cazurile ceva mai dificile (chiar pentru știutorii de carte) pe care le-am prezentat, ci cuprinde o arie mult mai largă de cuvinte. De aici decurge necesitatea ca exercițiile de despărțire a propozițiilor în cuvinte să

Scanned with OKEN Scanner

aibă o pondere sporită începînd cu perioada preabecedară, apoi pe tot parcursul clasei I şi chiar al claselor următoare. În al doilea rînd, este necesară precizarea că unele cazuri mai dificile, cum sînt cele prezentate, vor fi introduse în mai mică măsură în exerciţiile de analiză, în special în prima parte a clasei I, cînd elevii îşi însuşesc tehnica acestor exerciţii, urmînd să fie în atenţie pe tot parcursul ciclului primar. Pentru a-i iniţia pe micii şcolari în cunoaşterea acestor cazuri mai dificile nu se va recurge la definiţii gramaticale, ci la modalităţi de lucru cu valoare intuitivă, în special la comparaţii şi analogii. Elevii învaţă pe cale intuitivă că scrisul redă cuvintele izolate prin pauză şi în forma lor absolută.

Faţă de acţiunea de despărţire a cuvintelor, aceea de delimitare a sunetelor este mai anevoioasă pentru şcolari. „Fonetica este domeniul sunetelor vorbite".[1] Foneticienii deosebesc într-o limbă un foarte mare număr de sunete, pentru că — aşa cum arată Al. Graur — „disting mai multe feluri de *n*, mai multe feluri de *r* etc.: *r*, de exemplu, se poate pronunţa cu vîrful limbii, graseiat (ca în franţuzeşte), rulat, muiat etc. Dar pentru noi, un cuvînt ca *roată* îşi păstrează înţelesul lui stabilit, indiferent dacă pronunţăm pe *r* rulat, graseiat sau altfel; prin urmare, diversele specii fonetice de *r* nu servesc la diferenţierea înţelesurilor cuvintelor, sau, cum se spune, nu au *rol fonologic*. Aceste unităţi de pronunţare care diferenţiază cuvintele între ele, care, altfel spus, au rol fonologic, poartă numele de foneme".[2] Precizarea aceasta are o deosebită însemnătate pentru că de fapt, fără a neglija diversitatea mai mare sau mai mică pe care o pot avea sunetele, ceea ce trebuie luat în considerare este fonemul, adică „unitatea sonoră care nu poate fi analizată în unităţi mai mici şi succesive şi care serveşte pentru a diferenţia un cuvînt de altul, de exemplu mare de mere (a : e), bere de pere (b : p) etc., sau o formă gramaticală de alta (de exemplu, dau — dai)".[3]

Sesizînd diferenţierea dintre sunete şi foneme, se înţelege că limba română, ca şi altele, are un număr de foneme mult mai mic decît numărul sunetelor.

---

[1] Al. Rosetti, *Introducere în fonetică*, Bucureşti, Editura ştiinţifică, 1957, p. 11.

[2] Al. Graur, *Mic tratat de ortografie*, Bucureşti, Editura ştiinţifică, 1974, p. 14.

[3] Al. Rosetti, *Introducere în fonetică*, Bucureşti, Editura ştiinţifică, 1957, p. 14—15.

Scanned with OKEN Scanner

În scris, inclusiv în cel de tipar, nu ne interesează decît să putem distinge un cuvînt de altul şi de aceea nu avem nevoie de mai multe semne decît foneme. De aceea, afirmă Al. Graur, „trebuie întîi să studiem numărul exact de foneme pe care le are o limbă, apoi să atribuim fiecărui fonem o literă, pentru a avea un alfabet bazat pe fonologie, deci o scriere fonologică, ceea ce reprezintă idealul în materie de ortografie".[1]

Ceea ce se impune, totuşi, din punct de vedere metodologic este luarea în considerare a diferenţierilor ce apar în sonoritatea unor foneme — cunoscînd că „fonemul este chiar sunetul emis" (Al. Rosetti), atît în diferitele lor combinaţii de cuvinte, cît şi dacă avem în vedere diferenţierile dialectale. Astfel, „un român va nota prin *e* pe *e* accentuat din *deget*, indiferent de calitatea deschisă sau închisă a lui *e*, deoarece deschiderea mai mare sau mai mică a lui *e* nu serveşte pentru a diferenţia două cuvinte sau forme gramaticale"[2]. Sonoritatea diferită în unele cuvinte, chiar în acelaşi cuvînt, a unor sunete, cum se vede din exemplul de mai sus, poate deruta pe şcolari în identificarea exactă a sunetelor. De aceea apare imperios necesară o muncă migăloasă de studiere a sunetelor, de care ne vom ocupa la locul potrivit.

În contextul ideilor exprimate mai sus apare cît se poate de clar că nu poate fi concepută o activitate didactică la clasa I cu bune rezultate fără suportul unor date ale lingvisticii. Un asemenea suport apare cu atît mai necesar dacă, pornind de la relaţia dintre sunete şi litere, vom evidenţia raporturile dintre pronunţia literară şi ortografie (înţelegem prin ortografie ansamblul de reguli care stabilesc scrierea corectă a unei limbi; aplicarea practică a acestor reguli). În lumina acestor raporturi este necesară cunoaşterea unor norme de pronunţare corectă, ţinînd seama de principiul că „ceea ce poate rămîne nedistins în pronunţare poate de asemenea fi nedeosebit în scriere"[3]. Luarea în considerare a acestui principiu atrage atenţia că pronunţia corectă poate deveni un important instrument de prevenire a greşelilor de ortografie, ea facilitînd distingerea corectă a sunetelor. La rîndul ei, pronunţia corectă este asigurată de cunoaşterea unor noţiuni elementare de fonetică.

---

[1] Al. Graur, *Mic tratat de ortografie*, Bucureşti, Editura ştiinţifică, 1974, p. 15.

[2] Al. Rosetti, *Introducere în fonetică*, Bucureşti, Editura ştiinţifică, 1957, p. 15.

[3] Al. Graur, *Mic tratat de ortografie*, Bucureşti, Editura ştiinţifică, 1974, p. 109.

Scanned with OKEN Scanner

Cum s-a mai arătat, scrierea noastră notează, în general, fiecare sunet printr-o literă. Acest lucru se face numai în măsura în care sunetul reprezintă o medie a diferitelor pronunţii corecte şi serveşte la diferenţierea unui cuvînt de altul. Unui asemenea sunet îi spunem *sunet tip*[1]. „*Relaţiile dintre inventarul de foneme şi inventarul de litere* aruncă o primă lumină asupra raporturilor dintre pronunţia literară actuală şi ortografia în vigoare şi duc la importante consecinţe privitoare la modul de învăţare a scrierii corecte".[2] Corespondenţa între sunetul-tip şi litere este însă, cum se exprimă G. Beldescu, univocă şi constantă, deoarece aceeaşi literă poate să reprezinte mai multe tipuri sonore, acelaşi sunet-tip poate fi simbolizat în mai multe feluri, iar un grup de litere juxtapuse poate să nu redea decît un singur fonem. De aceea, apreciază autorul citat, „unitatea grafică cu rol distinctiv este nu litera, ci *grafemul*"[3]. În consecinţă, ortografia limbii române se foloseşte de grafeme simple şi complexe (după structura lor), monofone sau monovalente şi polifone sau polivalente după numărul unităţilor sonore pe care le reprezintă în scris.

Pentru a nu aluneca prea mult în domeniul specialităţii pure, vom menţine, totuşi, terminologia uzuală, limitîndu-ne la precizările făcute mai sus. Considerăm că şi în acest fel putem formula unele concluzii pedagogice cu privire la procesul învăţării scrierii corecte.

Revenind la cîteva consideraţii de fonetica limbii române, care au implicaţii de ordin didactic, reţinem faptul că, potrivit principiului fonetic al scrierii, în limba română avem 28 de litere.

Cum s-a mai arătat, deşi în general fiecare literă notează un sunet, există cazuri cînd acelaşi sunet este redat prin litere diferite şi cînd aceeaşi literă redă sunete diferite. De asemenea, un grup de litere poate reda un singur sunet, iar o singură literă poate reda un grup de sunete. Astfel grupurile de litere *ch, gh* urmate de *e, i* redau cîte un singur sunet, k, g *(cheamă, gheată; chimir, ghindă)*, iar literele *c* şi *g* urmate de *e* sau *i* redau consoanele *č, ğ (cer, cine, ger, gintă)*. Litera *x* redă uneori sunetele *cs (explozie)*, alteori sunetele *gz (examen)*, iar literele *â* şi *î* redau aceeaşi vocală

---

[1] Al. Rosetti, *Istoria limbii române de la origini pînă în secolul al XVIII-lea*, 1968, p. 437.

[2] G. Beldescu, *Implicaţii didactice ale raporturilor dintre pronunţia literară şi ortografie — scrisoare metodică*, Bucureşti, I.C.P.P.D., 1976, p. 3.

[3] Ibidem, p. 4.

Scanned with OKEN Scanner

(român, mînă). Pe de altă parte, grupul de litere *ch* (urmat de *e, i*) și *k* redau același sunet: *chimie, kilometru*, iar grupul de sunete *cs* se redă fie prin litera *x*, cum s-a văzut, fie prin literele *cs: expediție, ticsit*. Aceste situații demonstrează că, deși fundamental fonetică și bazată pe rostirea literară, ortografia în vigoare nu este totdeauna expresia grafică a normelor de pronunțare. Tocmai aceste situații speciale creează unele dificultăți în activitatea didactică și necesită soluții aparte, care nu se pot sprijini numai pe pronunție.

Familiarizarea elevilor cu sunetele, respectiv cu literele, implică în mod necesar, așa cum vom vedea într-un capitol următor, studierea fiecărui sunet, exerciții de pronunțare corectă, în scopul prevenirii greșelilor, al formării la elevi a capacității de autocontrol. Nu este locul să analizăm aici toate sunetele, făcînd o clasificare și o descriere a lor. Acest lucru este realizat în lucrări de specialitate, inclusiv în manuale școlare.[1] Ne vom limita doar la cîteva situații care ni se par mai dificile, din punctul de vedere al înțelegerii lor de către elevi și care, ca urmare, duc la greșeli frecvente. Ele sînt semnalate, dealtfel, și în lucrările la care ne-am mai referit.

Pluralele ca *litere, opere, galere*, precum și singularele de declinarea a III-a ca *iepure, ginere* se termină cu *e*, ceea ce înseamnă că prin adăugarea articolului *-le* ele devin *literele, operele, iepurele, ginerele* nu, cum se obișnuiește pe alocuri: operile, literile, iepurile etc.

Există un așa-zis conflict de ordin regional între *e* și *ă*, cînd sînt urmate de consoanele șuierătoare *ș* și *j*. Fără a analiza acest „conflict" este necesară precizarea, dealtfel cunoscută, dar foarte des neluată în seamă, că în aceste cazuri se scrie cu *ă* acolo unde această vocală alternează cu *a: ușa—ușă, grija—grijă, tovarășa—tovarășă* etc.

O greșeală foarte frecventă este scrierea lui *cunoștință* cu doi *i* (deci cunoștiință), sub influența lui *știință*, cuvinte cu teme diferite: *știi* — la care se adaugă sufixul *ință*, respectiv *cunoșt* — și sufixul *ință*. Aceeași situație o are și verbul derivat *încunoștința* (spre deosebire de *înștiința*, cu doi *i*).

Diftongii, care sînt emisiuni vocalice constituite din două sunete diferite (semivocală și vocală) pronunțate în aceeași silabă,

---

[1] A se vedea, în acest sens, Editura Academiei R.S.R., *Îndreptar ortografic, ortoepic și de punctuație*, 1971.

Al. Graur, *Mic tratat de ortografie*, București, Editura științifică, 1974.

Fulvia Ciobanu, Lidia Sfîrlea, *Cum scriem, cum pronunțăm corect*, București, Editura științifică, 1970.

Scanned with OKEN Scanner

creează, de asemenea, dificultăți atît în pronunțare cît și în scriere. Iată cîteva asemenea cazuri: după *ș, j,* se scrie și se pronunță *ea* nu *a*, în cuvintele formate cu sufixele *-eală, -ean: greșeală; mureșean, orășean, clujean* etc. Tot cu *ea*, nu cu *a* se scriu cuvinte cum sînt: *seamă, seară, țeapă, țeapăn, zeamă.* În schimb, se scrie și se pronunță *ia*, nu *ea*, după vocale, cînd există forme alternante cu *ie: tăia, tăiat, tăiere, băiat, băieți.* După vocale, cînd terminațiile *-iască, -iază* alternează cu *-iesc, iez*, se scrie și se pronunță *ia* nu *ea: croiască, croiesc, alcătuiască—alcătuiesc, întemeiază—întemeiez.*

Atenție specială impune și diftongul *ie*, care, uneori, e înlocuit în mod greșit cu vocala *e*. Astfel, potrivit normelor ortografiei române, se scrie și se pronunță *ie* nu *e*, la început de cuvînt sau la începutul unei silabe care urmează după o vocală: *ied, ieftin, iepure, ieșire; baie, claie, odaie, femeie, proiect, statuie, voie, atribuie, trebuie, treier.* (Cîteva excepții: crea, creare, agrea, impermeabil; alee, idee, licee.) De asemenea, după consoane, acolo unde în limba literară se pronunță *ie*, se scrie și se pronunță *ie*, nu *e: miei, miercuri, fier, piept, pierde, vieți.*

Unele dificultăți în scriere apar, cum s-a văzut, și din cauza neconcordanței, pe alocuri, dintre scriere și pronunție. Este cazul, printre altele, al pronumelui personal *eu, el, ea*, precum și al verbului *a fi* la indicativ prezent, persoanele a doua și a treia: *ești, este* și la imperfect, forme care, deși se scriu cu *e* se pronunță: ieu, iel, ia, ieste, ieram etc. Cum însă în aceste cazuri nu apar confuzii în pronunțare, pot fi mai ușor evitate și confuziile în scris.[1]

Mai semnalăm cazul diftongului *ua*, cînd nu există forme cu alternanța *o—oa: roua, steaua, ziua; a doua, a noua*, precum și al diftongului *eau: beau, vreau* (nu biau, vriau).

În scrierea consoanelor se ivesc mult mai puține situații care ar putea crea dificultăți. Cele mai multe nu ridică nici un fel de problemă în scriere. De aceea, ne vom limita doar la a aminti unele cazuri speciale legate de consoane, în special cînd ele apar în grupuri. Astfel asimilarea lui *s* (transformarea lui în *z*) înainte de *m* și *n* nu este generală. „Dacă limba noastră nu poate distinge în principiu pe *sb* de *zb*, pentru că, oricare grafie am adopta-o, nu se poate pronunța decît *zb*, în schimb distinge destul de bine pe *sm, sn* de *zm, zn.* Astfel pronunțarea considerată în general ca bună este *amortisment, avertisment, basm, casnic, lesne, năprasnic, trăsni*, dar *beznă, caznă, cizmă, gleznă, zmeu, zmeură.* De asemenea, „În-

[1] A se vedea, în legătură cu aceste cazuri, explicații suplimentare în Al. Graur, *op. cit.*, p. 118—124.

Scanned with OKEN Scanner

dreptarul" stabileşte norma corectă, anume vom scrie cum pronunţăm, *zbura, zbiera, zdrobi, zgomot*"[1].

Un caz special de consoane în grup sînt aşa-numitele consoane duble. Unele dintre ele, cum sînt, de exemplu, *cc* cu pronunţări diferite nu prezintă dificultăţi: *acces, accident, succes.*

Problema principală în cazul consoanelor duble este cea a cuvintelor formate cu prefixul *în-*: dacă tema începe cu *n*, în mod normal vom avea doi de *n* la rînd. Deci *n* va fi scris dublu acolo unde formaţia e analizabilă, ca în cazul lui *înnebuni* (în-+nebun), al lui *înnegri* (în-+negru), al lui *înnoda* (în-+nod), al lui înnopta în-+noapte), al lui *înnora* (în-+nor) etc.[2]

Problemele lingvistice de a căror rezolvare corectă depinde în mare măsură succesul în învăţarea cititului şi a scrisului sînt, evident, mult mai numeroase. Ele nu pot fi epuizate într-o lucrare care, de fapt, are un caracter didactic. Din multitudinea acestor probleme am selectat doar cîteva, care, după constatările noastre, apar mai frecvent printre cauzele care generează greşeli în scriere. Cunoaşterea acestor probleme şi rezolvarea lor corectă reprezintă o condiţie esenţială în prevenirea greşelilor de scriere. Cele cîteva cazuri asupra cărora ne-am oprit sînt suficiente pentru a evidenţia necesitatea ca efectuarea exerciţiilor de analiză şi sinteză fonetică să se facă cu „Îndreptarul ortografic, ortoepic şi de punctuaţie" în faţă.

Analiza, fie şi sumară, în special a particularităţilor fonetice ale limbii române permite desprinderea unor consecinţe de ordin metodologic cu privire la învăţarea citirii şi scrierii de către şcolarii mici.

Există, cum s-a văzut, o *relaţie intimă între pronunţia* corectă şi ortografie. Este cît se poate de limpede că în condiţiile în care — cu unele excepţii — în ortografia limbii române există o concordanţă între sunete (foneme) şi litere (grafeme), *pronunţia corectă are o influenţă pozitivă asupra învăţării citirii şi scrierii corecte.* În acest sens, pronunţia, cu cît este mai corectă, mai literară, cu atît devine un valoros instrument de autocontrol, de prevenire a unor greşeli de citire şi de scriere. Cum scrisul corect reflectă fonologic normele ortoepice, însuşirea ortografiei apare dependentă, într-o măsură considerabilă, de auz şi de pronunţie. Cazurile care fac excepţie de la caracterul fonetic al scrierii în limba română nu creează, îndeobşte, greutăţi în învăţarea lor, lucru ce

---

[1] Al. Graur, *op. cit.*, p. 159.

[2] Al. Graur, *Mic tratat de ortografie*, Bucureşti, Editura ştiinţifică, 1974, p. 167.

Scanned with OKEN Scanner

poate fi realizat, în cele mai multe situaţii, fie pe cale intuitivă, pe bază de comparaţii, analogii, cu aportul memoriei vizuale, fie pe baza unor reguli simple, pe deplin accesibile elevilor.

Învăţarea corectă a literelor se realizează pe baza unor cunoştinţe cu caracter intuitiv despre propoziţie, cuvînt, silabă şi sunet, fără reguli (definiţii). În însuşi procesul exersării cititului şi scrisului, şcolarul învaţă că scrisul (de tipar sau de mînă) redă cuvintele izolate prin pauză şi în forma lor absolută.

Acceptînd ideea că învăţarea scrisului corect depinde în mare măsură de posibilitatea de a educa auzul fonematic şi, legat de acesta, pronunţia se ajunge la concluzia că regulile sînt necesare numai atunci cînd pronunţia copilului nu concordă cu pronunţia literară. Pe de altă parte, „nici o asemenea regulă nu e condiţionată de cunoştinţe teoretice dincolo de abecedar"[1]. Într-adevăr, nu se poate aştepta pînă cînd programa îngăduie comunicarea noţiunii de diftong pentru a face pe copii să pronunţe sau să scrie: *meu*, nu *mieu* sau *seară*, nu *sară*, de vreme ce acest lucru se poate face foarte uşor pe bază intuitivă, prin exersarea pronunţiei corecte şi a auzului.

Considerăm că aprecierile de mai sus reprezintă o dovadă a faptului că elevii mici, începînd cu cei din clasa I, pot să înveţe scrierea corectă înainte de cunoaşterea gramaticii. Acolo unde teoria lingvistică nu are acces, ortografia se poate, totuşi, instala treptat cu titlu aproape definitiv. O condiţie importantă în vederea realizării acestui scop o constituie pronunţia corectă.

---

[1] G. Beldescu, *Implicaţii didactice ale raporturilor dintre pronunţia literară şi ortografie — scrisoare metodică*, Bucureşti, I.C.P.P.D., 1976, p. 16.

III.

Coordonate metodologice ale învăţării cititului şi scrisului în clasa I

1. Pregătirea elevilor pentru învăţarea cititului şi scrisului în clasa I

Procesul formării deprinderilor de citire şi scriere este un proces foarte complex, deoarece înseşi aceste deprinderi sînt complexe. Bazele formării lor se pun, aşa cum s-a mai arătat, în clasa I, dar procesul consolidării şi — mai ales — al perfecţionării lor este mult mai îndelungat; el continuă şi în clasele următoare. De aceea, este firesc ca problemele metodologice legate de însuşirea de către elevi a citirii şi scrierii să fie cunoscute şi tratate în succesiunea lor, aşa cum apar, în primul rînd, în clasa I şi apoi în clasele următoare.

Succesul în orice fel de activitate depinde în mare măsură de felul în care este realizat începutul. Este bine cunoscută constatarea că e mult mai uşor să se pună de la început bazele unor deprinderi corecte, decît să se corecteze deprinderile formate greşit. Explicaţiile acestui fapt sînt cunoscute din psihologie şi nu le vom relua aici.

Faţă de o asemenea constatare este lesne de înţeles că asigurarea unui *început bun* în procesul de învăţare a cititului şi scrisului reprezintă o condiţie esenţială a succesului. Lucrul acesta se impune cu atît mai mult cu cît — cum s-a văzut — este vorba de deprinderi intelectuale şi motorii de o deosebită complexitate, cu o arie de folosire extrem de vastă, care se întinde pe parcursul întregii vieţi. Pe de altă parte, asigurarea începutului bun este cerută şi de particularităţile psihologice ale copiilor de 6—7 ani, de plas-

ticitatea sistemului lor nervos. Ceea ce surprind și reţin copiii la această vîrstă este, de cele mai multe ori, decisiv pentru evoluţia lor viitoare. Asigurarea unui început bun la citire și la scriere presupune verificarea capacităţii de citire și scriere a copiilor chiar la venirea lor în școală, prin testarea felului în care se comportă în faţa literelor tipărite sau scrise manual. În acest sens, sortarea literelor de tipar, de mînă, mici, mari de către copii, ca simple forme, fără cunoașterea denumirii lor, pe baza asocierii și comparării lor prin exerciţii, poate duce la constatări demne de luat în seamă în activitatea imediat următoare. Astfel, se vor întîlni copii care cunosc tot alfabetul, alţii care-l cunosc parţial, iar alţii care vor putea sorta literele fără a le cunoaște denumirea lor. În fine, sînt copii care în momentul demarării în clasa I nu pot nici măcar sorta literele. Este firesc ca începutul în învăţarea citirii să ţină seama de aceste diferenţieri.

În ceea ce privește scrisul, o simplă „lucrare de control" prin care se cere copiilor să deseneze ceea ce știu, inclusiv litere, poate furniza date prețioase pentru buna organizare, în mod diferenţiat, a începutului în învăţarea citirii și a scrierii.

Urmărirea progresului realizat de copii, în special în primele etape ale învăţării cititului și scrisului, apare cu atît mai necesară dacă luăm în seamă faptul că, spre deosebire de o etapă avansată în învăţarea cititului și scrisului, eventualele rămîneri în urmă în prima perioadă, cea a alfabetizării propriu-zise, are consecinţe nefaste, ele fiind foarte greu de recuperat. Pe de altă parte, rămînerea în urmă manifestată prin necunoașterea unor sunete și litere constituie o piedică ce nu permite exersarea în continuare a citirii cuvintelor, propoziţiilor sau a textelor închegate, în care apar literele respective. De aceea sînt necesare controale cu o frecvenţă mai mare în perioada de început, însoţite de evaluarea nivelului citirii și al scrierii.

Unul din principiile de bază, a cărui respectare asigură în bună măsură creșterea randamentului școlar, îl constituie *continuitatea* în întreaga activitate educaţională, în special la nivelul claselor „praguri".

Cercetările întreprinse cu privire la fenomenul repetenţiei arată că cel mai mare număr de pierderi școlare datorate acestui fenomen se plasează tocmai la nivelul acestor clase, în special la clasele I și a V-a. Pentru a ilustra această afirmaţie este suficient să amintim că, în perioada anilor 1964—1973, dacă pierderile prin repetenţie pentru ciclul primar se situau pe ansamblu la aproxima-

Scanned with OKEN Scanner

tiv 5%, la clasele I și a V-a ele erau de 8—10% anual, pentru fiecare din aceste clase.[1]

S-ar putea crede că o asemenea situație este legată de dificultățile ce le creează școlarizarea copiilor de la vîrsta de 6 ani. O asemenea explicație nu este suficientă din moment ce și pe vremea cînd școlarizarea se făcea începînd cu vîrsta de 7 ani fenomenul acesta se petrecea la fel, el fiind frecvent și în alte țări, fie că începutul școlarizării este plasat la 6 sau la 7 ani.

Cauza principală a unei asemenea stări de lucruri trebuie căutată, după opiniile specialiștilor, în greutățile de adaptare ale copiilor de la o formă de activitate la altă formă; *ea se datorește*, altfel spus, unei anumite discontinuități între conținutul, formele și modalitățile de lucru proprii unor perioade oarecum distincte în dezvoltarea copiilor[2]. Cît privește școlarii din clasa I, este vorba de trecerea de la o anumită activitate dominantă, specifică perioadei preșcolare, la o altă activitate dominantă, caracteristică vîrstei școlare mici, respectiv de la joc la învățătură.

Față de o asemenea realitate, apare necesară asigurarea unei continuități firești între activitatea specifică celor două etape în dezvoltarea copiilor. O asemenea continuitate va asigura o mai rapidă adaptare a copiilor din clasa I la particularitățile muncii de învățare. „Este împotriva naturii să tratăm copilul în mod fragmentar. Cu fiecare perioadă, el constituie un ansamblu indisolubil și original. În succesiunea perioadelor, copilul rămîne una și aceeași ființă în curs de metamorfozare“[3].

În scopul asigurării continuității între activitatea dominantă a vîrstei preșcolare și a perioadei școlare mici trebuie avute în vedere însești particularitățile trecerii de la un stadiu la altul în dezvoltarea copiilor. Dezvoltarea stadială a copiilor constituie, așa cum subliniază studiile de psihologia copilului, un proces dialectic. Încă de la vîrsta preșcolară, în condițiile jocului ca activitate dominantă, apar atît în cadrul acestei activități, cît și în forme special organizate elemente ale muncii de învățare. Prin urmare, învățătura, dominantă a vîrstei școlare, este prezentă în diferite forme și la vîrsta

---

[1] A se vedea *Studiul privind creșterea nivelului de pregătire al elevilor și lichidarea repetenției în ciclul primar*. În broșura editată de „Tribuna școlii“, 1976.

[2] A se vedea, în acest sens, Ivan Furlan, București, E.D.P., 1975, p. 27—33.

[3] Henri Wallon, *Evoluția psihologică a copilului*, București, E.D.P., 1975, p. 155.

Scanned with OKEN Scanner

preşcolară, ea izvorînd din necesitatea de a satisface interesul, curiozitatea copilului pentru cunoaştere.

Pe de altă parte, odată cu intrarea copilului în şcoală, chiar în condiţiile învăţăturii ca activitate ce va deveni dominantă, se menţine şi jocul ca activitate ce asigură un echilibru necesar, o continuitate firească între cele două stadii, o adaptare treptată a copiilor la activitatea şcolară. Se înţelege că începutul şcolarităţii va însemna şi deplasarea treptată a ponderii activităţii de la joc spre învăţătură. Tocmai de aceea jocul îşi justifică existenţa lui nu numai ca mod de adaptare a copiilor din clasa I la activitatea şcolară, ci şi ca formă de învăţare.

Este un lucru bine ştiut că şcoala îşi începe acţiunea educaţională pe fondul acumulărilor realizate de copii la vîrsta preşcolară. O consecinţă a acestei constatări o constituie, cum e firesc, necesitatea cunoaşterii „zestrei" intelectuale, a acumulărilor realizate de copii înainte de intrarea în şcoală, a nivelului lor de dezvoltare intelectuală. Aceste achiziţii, care au un mare rol în demararea cu succes a copiilor în clasa I, se cere a fi preluate „din mers" astfel ca adaptarea să se facă treptat, pe nesimţite, prin noi acumulări pe care ei le vor face, de data aceasta, în forme specifice activităţii şcolare.

Măsurile menite să asigure continuitatea între perioada preşcolară şi cea a micii şcolarităţi sînt multiple. Unele din ele sînt de natură psihopedagogică şi igienico-sanitară şi au în vedere îmbunătăţirea sistemului de examinare medicală şi psihologică a tuturor copiilor de 6 ani, înainte de începerea şcolarizării. O asemenea măsură, formulată în *Studiul privind creşterea nivelului de pregătire al elevilor şi lichidarea repetenţiei în ciclul primar*, vizează punerea de acord a vîrstei de şcolarizare cu vîrsta „biologică", cunoscînd că aceste două „vîrste" nu se pot confunda. Prin această măsură se previn situaţii cînd sînt înscrişi să frecventeze cursurile clasei I unii copii de 6 ani care nu au ajuns la un nivel de dezvoltare, fizică şi intelectuală, necesar pentru a face faţă unei solicitări intelectuale legate de învăţarea instrumentelor muncii intelectuale.

Continuitatea între grădiniţă şi şcoală se asigură în special prin măsuri de ordin pedagogic. Ne vom referi doar la cîteva, privite din perspectiva adaptării copiilor din clasa I la specificul muncii de învăţare a cititului şi scrisului.

O măsură deosebit de importantă o constituie cunoaşterea temeinică a copiilor la intrarea în clasa I. Avem în vedere, cum s-a arătat mai înainte, cunoaşterea acumulărilor realizate în perioada preşcolară în special a acelora care, într-un fel sau altul, constituie

Scanned with OKEN Scanner

elemente pregătitoare pentru învățarea citirii și a scrierii. Acestea sînt strîns legate de capacitatea de exprimare a elevilor, de nivelul auzului lor fonematic, avînd în vedere activitățile speciale organizate în acest scop în grădiniță, de posibilitățile de mînuire a instrumentelor de scris, de coordonarea mișcărilor mîinii în vederea trasării unor contururi ș.a.m.d.

Metodele utilizate în acest scop au fost, în parte, amintite și lor li se adaugă cele îndeobște cunoscute, cum sînt observația, convorbirile, chestionarele orale, lucrările speciale de sondaj etc.

O altă categorie de măsuri de natură psiho-pedagogică menite să contribuie la asigurarea continuității între grădiniță și școală poate fi plasată la nivelul conținutului învățămîntului, oglindit în special în programele respective ale grădinițelor și clasei I. Este vorba de legătura indisolubilă între prevederile programelor respective de învățămînt. Firește, această legătură este, sau trebuie să fie, asigurată de autorii programelor. Pentru a fi însă operațională, corelația dintre programe se realizează prin cunoașterea lor temeinică atît de către învățători, cît și de către educatoare în tot ce au ele comun. Nu poate fi concepută continuitatea în activitatea instructiv-educativă, între grădiniță și clasa I fără o cunoaștere temeinică a tot ceea ce realizează copiii preșcolari în vederea pregătirii lor pentru învățarea citirii și scrierii. O cunoaștere, fie și sumară, a programei de dezvoltare a vorbirii, în special de la grupa mare din grădiniță, dezvăluie numeroase acțiuni care, de fapt, anticipează familiarizarea elevilor cu unele componente de bază ale deprinderii cititului. Astfel, principala sarcină a activității de dezvoltare a vorbirii în grupa mare o constituie, cum se subliniază dealtfel în programele respective, perceperea, articularea și pronunțarea cu claritate, exactitate, expresivitate și siguranță a tuturor sunetelor și grupurilor de sunete, precum și a cuvintelor în propoziții. În programele grădinițelor mai sînt formulate sarcini care se referă, de asemenea, la dezvoltarea auzului fonematic, la sporirea capacității de diferențiere perceptiv-fonetică a cuvintelor în vorbirea rostită, precum și la conștientizarea exprimării proprii sub raport fonetic.

Programa stabilește și mijloacele de realizare a sarcinilor respective, formele de activitate, care — de fapt — anticipează forme corespunzătoare de activitate ce au loc în clasa I, forme care asigură o solicitare intelectuală mai susținută din partea elevilor. Or, folosirea unei anumite tehnologii didactice în clasa I, în vederea familiarizării elevilor cu cititul și scrisul, nu poate neglija ceea ce s-a efectuat, din acest punct de vedere, în grădiniță. Se cere a fi

Scanned with OKEN Scanner

preluate, prin urmare, atît elementele de conținut, cît și cele care țin de metode.

În felul acesta, am ajuns la o altă categorie de măsuri de ordin pedagogic, care acționează, de fapt, în sfera tehnologiei didactice. Este vorba de asigurarea continuității în însăși folosirea metodelor și procedeelor didactice în activitatea de învățare, precum și de intervenții în înseși formele de organizare a procesului de învățămînt, în primul rînd, în lecții. În acest sens sînt cunoscute deja măsurile luate cu privire la durata și structura lecțiilor în clasa I, la introducerea activităților de completare și — în special — cele referitoare la folosirea jocului în activitatea de învățare, atît ca mijloc de relaxare, de destindere pentru copii, cît și ca mod de învățare.

Nu este locul cel mai potrivit să facem aici o analiză mai amănunțită a măsurilor amintite. Vom face acest lucru în capitolele imediat următoare. Am considerat însă necesar să evidențiem necesitatea de-a se asigura o continuitate firească între grădiniță și școală, fără de care nu poate fi concepută adaptarea cît mai rapidă a copiilor din clasa I la specificul muncii școlare.

2. Învățarea cititului în clasa I

O particularitate esențială a metodei fonetice, analitico-sintetice o constituie legătura strînsă între activitatea de învățare a citirii și a scrierii. În această activitate există numeroase note comune; mai mult chiar, așa cum vom vedea, numeroase acțiuni care vizează învățarea citirii sau scrierii se sprijină reciproc. De aceea, cititul și scrisul se învață simultan, într-o unitate indisolubilă. Din motive de ordin didactic, pentru a putea evidenția mai pregnant ceea ce are specific fiecare din aceste instrumente ale muncii intelectuale în modul de predare-învățare le vom aborda, în cele ce urmează, separat.

*
* *

Particularitățile învățării cititului sînt determinate, cum s-a arătat în capitolele precedente, de particularitățile limbii române, precum și de particularitățile psihologice ale copiilor de vîrstă școlară mică.

Însușirea cititului este un proces complex, îndelungat, care parcurge, în linii mari, două etape: a) învățarea tehnicii, a mecanismului propriu-zis al cititului și b) învățarea instrumentelor muncii cu cartea, altfel spus familiarizarea elevilor cu capacitatea de a se

Scanned with OKEN Scanner

orienta într-un text citit, de a folosi cartea ca mijloc de informare și de formare. Cititul devine operațional atunci cînd el constituie „o metodă de lucru care să-i facă (pe elevi — n.n.) în stare să-și completeze singuri instruirea elementară pe care au primit-o în școală"[1]. Se înțelege că, în clasa I, elevii nu parcurg decît o parte din prima etapă a acestui proces, dar care este decisivă în drumul pe care-l fac pentru ca cititul să devină un mijloc de autoinstruire. Ceea ce se realizează în clasa I este „alfabetizarea" propriu-zisă, familiarizarea cu sunetele și literele corespunzătoare, citirea silabelor, a cuvintelor, propozițiilor și a unor texte închegate, de dimensiuni reduse. Faptul acesta nu trebuie să ducă la impresia că în clasa I cititul se rezumă doar la aspectele lui exterioare, fără o participare intelectuală, fără a se urmări semnificația mesajelor citite, oricît de simple ar fi acestea. Concluzia care se poate desprinde din aprecierile de mai sus este că învățarea cititului în clasa I are atît valențe instrumentale, cît și informative și formativ-educative.

În cele ce urmează vom aborda unele aspecte de ordin metodologic legate de însușirea tehnicii cititului, adică de parcurgerea primei etape în învățarea acestui instrument al activității de cunoaștere.

a) *Componentele deprinderii cititului*

Ca orice deprindere și cititul se constituie din cîteva componente, a căror cunoaștere, fie și sumară, trebuie privită ca un mijloc de conștientizare a acestei deprinderi. Este știut că deprinderile au la bază o activitate conștientă. Pentru a asigura conștientizarea necesară trebuie pornit tocmai de la componentele corespunzătoare, iar în cele din urmă, pe bază de exerciții sistematice vor intra în structura deprinderii respective.

Prin actul cititului se realizează transpunerea unor structuri grafice în structuri sonore și mintale, transpunere care este legată totdeauna de o semnificație; cuvîntul, propoziția sînt purtătoare de informații. „Cititorul are de făcut în același timp o muncă întreită: să recunoască literele din care se compune cuvîntul scris, să transpună rezultatul, fie cu voce tare, fie în gînd, în limbajul sonor (deoarece, cu toată răspîndirea actuală a scrierii, limbajul sonor primează asupra celui scris), și în sfîrșit să substituie în minte

[1] Robert Dottrens, *A educa și a instrui*, București, E.D.P., 1970, p. 15.

Scanned with OKEN Scanner

cuvîntului sonor conceptul corespunzător".[1] Prin urmare, cititul ca deprindere are la bază o serie de componente, a căror cunoaştere este mai mult decît necesară. Numai învăţarea acestor componente în mod conştient, în succesiunea lor firească poate asigura învăţarea corectă a tehnicii cititului.[2]

O primă componentă şi în acelaşi timp un moment în exersarea cititului este *recunoaşterea literelor*. Realizînd actul cititului, copilul trebuie să perceapă mai întîi literele după forma şi orientarea lor, precum şi locul fiecăreia în cuvînt, fiind ştiut că orice schimbare a locului acestora sau orice omitere schimbă însuşi cuvîntul. Recunoaşterea literei trebuie în mod necesar asociată cu *sunetul corespunzător*. Numai recunoaşterea literelor şi asocierea lor corespunzătoare cu sunetele respective nu pot asigura însă realizarea citirii unui cuvînt. Cum litera luată separat nu are nici o semnificaţie şi cum cuvîntul cu semnificaţia lui nu poate constitui, pentru copiii începători în ale cititului, unitatea optică de citire, se recurge la silabă ca unitate sonoră a cuvîntului care, chiar dacă nu are o semnificaţie, uşurează trecerea pragului spre citirea cuvintelor. De aceea, *unirea literelor în silabe* şi *realizarea cîmpului de citire de o silabă* reprezintă o altă componentă şi un moment al cititului. *Trecerea pragului de la silabă la cuvînt* constituie o componentă pe cît de dificilă pentru elevi, pe atît de necesară. Ea îi apropie pe elevi de citirea cuvintelor, care oricît de lentă ar fi la început, prin reveniri succesive, asigură în cele din urmă înţelegerea conţinutului semantic al cuvintelor. Cum arătam mai sus, actul cititului presupune şi capacitatea de a citi propoziţii şi — în cele din urmă — texte închegate. Pentru micii cititori *stabilirea locului fiecărui cuvînt în propoziţie sau frază* şi *înţelegerea sensului* acestora reprezintă o activitate complexă şi dificilă, care constituie — în acelaşi timp — componente importante ale actului cititului.

După cum se poate desprinde din prezentarea sumară a componentelor principale ale deprinderii cititului, cunoaşterea acestora de către învăţător apare absolut necesară; fiecare din ele trebuie însuşită de către elevi şi utilizată ca instrument de lucru care va permite înţelegerea tehnicii cititului. Cunoaşterea lor asigură, de asemenea, conştientizarea actului cititului, activizarea operaţiilor intelectuale, precum şi posibilităţi mai sigure de interiorizare şi un cîmp mai larg de transfer. „Această optică înlătură părerea stabilită

---

[1] Al. Graur, *Mic tratat de ortografie*, Bucureşti, Editura ştiinţifică, p. 7.

[2] Vezi, în acest sens, şi Emilian Dumitriu (coordonator), *Elev la 6 ani*, Bucureşti, Editura ştiinţifică, 1972, p. 91—92; 95.

în trecut că actul citirii și scrierii s-ar rezuma numai la recunoașterea și executarea în scris a literelor, deci la o simplă descifrare"[1].

Precizarea ni se pare necesară, pentru că „a ști să citești (...) înseamnă a fi dobîndit o tehnică ce nu prezintă valoare și interes decît dacă cel ce «știe să citească» înțelege ceea ce citește; (...) faptul că știi să numeri nu înseamnă că știi matematică"[2]. Cu alte cuvinte, faptul că un elev cunoaște toate literele nu înseamnă că el știe să citească. Numai cunoașterea tuturor acțiunilor care concură la realizarea actului cititului, mai ales înțelegerea sensului celor citite, asigură însușirea acestei deprinderi, astfel ca ea să poată deveni într-adevăr un mijloc de autoinstruire pentru elevi.

În consecință, considerațiile de ordin metodologic la care ne vom referi în continuare vizează tocmai însușirea de către elevi a acestor componente ale deprinderii cititului, ceea ce nu poate fi privit doar ca un scop în sine, ci ca un mijloc de-a asigura caracterul conștient al învățării, de-a pune la îndemîna micilor școlari instrumente de lucru, de autocontrol.

b. *Învățarea cititului — rod al efortului propriu al elevilor*

Creșterea randamentului în orice activitate de învățare, deci și în învățarea cititului, este asigurată, cum subliniază studiile noi de psihologia învățării, de măsura în care elevii participă activ și efectiv la activitatea respectivă, de nivelul propriului lor efort intelectual. Este de neconceput obținerea unor succese notabile fără ca cei ce învață să participe efectiv la procesul învățării. Lucrul acesta este valabil și în cazul învățării cititului și scrisului, chiar în condițiile în care este vorba de copii de 6—7 ani.

Angajarea efortului intelectual propriu în actul învățării acestor deprinderi are un anumit specific, determinat de conținutul deprinderilor respective și de particularitățile fizice și psihice ale copiilor de vîrstă școlară mică. Fiind vorba de o activitate intelectuală ce trebuie extinsă pînă la nivelul de deprindere se înțelege că formarea acestora este determinată de calitatea exercițiilor efectuate de fiecare elev în parte. Iar calitatea acestor deprinderi este asigurată de capacitatea pe care o au elevii de a le efectua în mod

---

[1] M. Giurgea, *Predarea citirii și scrierii în condițiile școlii actuale românești.* În: Îndrumător pentru folosirea abecedarului, București, E.D.P., 1972, p. 9.

[2] Robert Dottrens, *A educa și a instrui*, București, E.D.P., 1970, p. 102.

Scanned with OKEN Scanner

independent. Prin urmare, sarcina ce trebuie realizată în scopul exersării actului cititului și scrisului este aceea de a cultiva *capacitatea de muncă independentă* a fiecărui elev, pentru că este vorba ca toți să exerseze în mod corect, prin efort propriu, acțiunile pe care să le interiorizeze spre a se constitui, în cele din urmă, în aceste deprinderi.

Pe de altă parte, așa cum s-a mai arătat, succesul în învățarea cititului și scrisului depinde, în mare măsură, de calitatea începutului, iar aceasta, la rîndul ei, este strîns legată de capacitatea fiecărui elev de a se *autocontrola* în timpul exersării componentelor deprinderilor respective. În condițiile în care activitatea didactică în clasa I se desfășoară în colective, pe alocuri destul de numeroase, numai controlul efectuat de către învățător, chiar dacă se face sistematic, nu poate fi suficient pentru a asigura o exersare corectă de către fiecare elev. Dar cum această exersare se face în mod independent, controlul învățătorului trebuie completat cu *autocontrolul* fiecărui elev. Acesta, la rîndul lui, se poate face în mod eficient numai în condițiile în care elevii dispun de anumite *instrumente de autocontrol* conștientizate. Asemenea instrumente de lucru pot fi însușite, așa cum se va vedea în capitolele următoare, făcînd apel chiar la componentele metodei folosite în scopul însușirii cititului și scrisului.

Tocmai de aceea, apare ca o necesitate de prim rang, s-ar putea spune, ca o necesitate obiectivă, folosirea în așa fel a metodei fonetice, analitico-sintetice, încît elevii să dobîndească, încă din prima perioadă a activității școlare, odată cu elementele de bază ale deprinderilor de citire și scriere, instrumente de autocontrol. De fapt, asemenea instrumente vor servi elevilor nu numai în clasa I, în scopul învățării alfabetului, ci în toată activitatea de perfecționare a cititului și scrisului, pînă cînd acestea vor deveni mijloace de autoinstruire.

Pe plan psihologic aceasta atrage atenția asupra necesității conștientizării tuturor acțiunilor care stau la baza formării deprinderii cititului și care implică o automatizare. Este vorba, după cum se vede, de o cerință fundamentală, obligatorie în formarea oricărei deprinderi.

O asemenea cerință se realizează, cum e firesc, prin familiarizarea elevilor cu regulile tehnice cu privire la actul cititului, cu înseși componentele deprinderii cititului, la care ne-am referit mai sus. În practica învățării cititului, familiarizarea elevilor cu regulile amintite se face printr-un complex de măsuri și forme de activitate, la care ne vom referi în cele ce urmează.

Scanned with OKEN Scanner

c. *Exercițiile de analiză și sinteză fonetică și autocontrolul*

Un auxiliar din cele mai de seamă al metodei fonetice, analitico-sintetice îl reprezintă exercițiile de analiză și sinteză fonetică. Aceste exerciții sînt justificate, cum s-a văzut, de particularitățile limbii române, de caracterul fonetic al scrierii în limba română. Din punctul de vedere al particularităților psihologice ale învățării cititului de către începători ele izvorăsc din necesitatea de a pune la îndemîna elevilor instrumente de lucru, care să le permită să se autocontroleze, în vederea prevenirii greșelilor. Urmărind școlarii mici în timp ce citesc sau compun cuvinte cu litere mobile sau scrise, se constată destul de frecvent greșeli care constau de obicei din omisiuni, inversiuni, substituiri sau chiar adăugiri de litere, uneori de silabe întregi. Cauza principală a unor asemenea greșeli constă în greutatea pe care o resimt elevii în a-și reprezenta corect structura fonetică a cuvintelor. Menirea exercițiilor de analiză și sinteză fonetică este tocmai de a pune la îndemîna elevilor instrumente de autocontrol. Într-adevăr, un elev care dispune de capacitatea de a face exerciții de analiză și sinteză fonetică are posibilitatea să identifice cu ușurință structura fonetică a cuvintelor pe care urmează să le citească sau să le scrie, fie cu litere de tipar (din alfabetul mobil), fie, mai ales, cu litere de mînă.

Principala sarcină în acest sens este ca exercițiile respective, care constituie un auxiliar al metodei utilizate de învățător, să devină un instrument de lucru pentru fiecare elev. Este vorba ca elevii înșiși să-și însușească tehnica efectuării acestor exerciții. Astfel sarcina învățătorului este de a oferi elevilor, alături de cunoștințele necesare exersării corecte a cititului, tehnici de muncă.

În legătură cu exercițiile de analiză și sinteză fonetică se impun, în acest sens, două precizări.

În primul rînd, realizînd analiza fonetică pînă la nivelul sunetului ce urmează să fie învățat, este necesar ca acesta să fie *studiat* în mod temeinic, prin indicații de felul cum se rostește, prin rostirea lui comparativă cu alte sunete asemănătoare, prin rostirea lui în combinații diferite de cuvinte etc. În acest scop, se impune alegerea cu grijă a cuvintelor din care se va desprinde noul sunet pentru studiere. „Abecedarul", precum și „Îndrumătorul pentru folosirea abecedarului"[1] conțin asemenea cuvinte pentru fiecare sunet în parte.

[1] Vezi, Georgescu-Boștină, Ioana, *Îndrumător pentru folosirea abecedarului*, București, E.D.P., 1972.

Scanned with OKEN Scanner

Cu ocazia studierii sunetelor vor trebui depistate și unele greșeli de pronunție ale unor elevi, stabilindu-se eventualele cauze ale acestora. Dacă unele asemenea greșeli sînt determinate de cauze de natură congenitală, altele își au originea în însuși mediul social de viață al elevilor. În general, deprinderile articulatorii formate în prima copilărie, precum și mediul lingvistic în care trăiesc copiii au o puternică influență asupra pronunției corecte și, implicit, asupra determinării exacte a structurii fonetice a cuvintelor. Aducerea pronunției individuale la nivelul celei literare este o operație extrem de dificilă și de lungă durată. De aceea este necesar să fie explicate elevilor reguli de ortografie care, chiar dacă nu sînt totdeauna de acord cu pronunția, concordă cu normele ortoepice. Prin urmare, în asemenea situații sînt justificate, pe lîngă procedeele intuitive, reguli ortoepice, care să fie aplicate în pronunție.

Multe din greșelile de pronunție au la origine mediul social, „graiul local" cu care s-au obișnuit copiii de la rostirea primelor cuvinte. „Dacă rostirea regională nu poate fi depășită în genere, din cauza forței de rezistență a deprinderilor articulatorii, educarea pronunției este posibilă și necesară în cazurile de rostire *semicultă* sau neîngrijită".[1] Este un lucru cunoscut că un termen nou devine achiziție autentică numai în măsura în care este învățat împreună cu pronunția și cu scrierea lui corectă. Forme ca *subect, cojucție, tranversa, conrupt, petagog, escursie* etc. pot și trebuie să fie corectate prin educația auzului și a pronunției.

În al doilea rînd, cu prilejul acestor exerciții este necesar să se realizeze atît analiza cît și sinteza. Facem această subliniere, în aparență de prisos, pentru că deseori este neglijată sinteza; se realizează analiza pînă la nivelul sunetului, dar se neglijează sau chiar se omite sinteza, în mod cu totul nejustificat. Neglijarea sau omiterea sintezei are consecințe negative, atît din punctul de vedere al dezvoltării capacităților intelectuale ale elevilor, cît și în ce privește însușirea corectă a tehnicii cititului. Cu toate că, așa cum s-a arătat, analiza fonetică — pînă la nivelul sunetului — oferă posibilitatea studierii lui, această operație nu reprezintă un scop în sine. Numai dacă se realizează și sinteza se poate asigura conștientizarea tehnicii cititului, trecerea pragului de la silabe la cuvînt și apoi la propoziții și înțelegerea sensului acestora. Rostirea sunetelor, a silabelor se face numai în scopul de a înțelege și de a realiza corect actul cititului. Unitatea de bază a vorbirii care are o semnificație este cuvîntul. De aceea, pentru înțelegerea sensului

[1] G. Beldescu, *Implicații didactice ale raporturilor dintre pronunția literară și ortografie — scrisoare metodică*, București, I.C.P.P.D., 1976, p. 19.

Scanned with OKEN Scanner

cuvintelor și al propozițiilor se impune cu necesitate folosirea atît a analizei cît și a sintezei fonetice.

d) *Exprimarea articulată, instrument principal de autocontrol*

Cunoașterea structurii fonetice a cuvintelor, prin intermediul exercițiilor de analiză și sinteză fonetică, este o condiție importantă pentru formarea capacității elevilor de a se autocontrola. Ea nu este însă suficientă. Deseori, după insistente exerciții de analiză și sinteză fonetică, elevii comit, totuși, greșeli de felul celor la care ne-am referit, fie în activitatea de citire sau de compunere a cuvintelor cu literele alfabetului mobil, fie, mai ales, în aceea de scriere. Ritmul extrem de lent în care ei realizează asocierea literei cu sunetul respectiv, precum și perceperea silabei și trecerea de la silabe la cuvînt duce — totuși — deseori la inevitabile greșeli. Pînă să realizeze sinteza unui cuvînt, elevul uită silaba sau silabele de la începutul cuvîntului și de aici greșelile apar aproape în mod inevitabil. Explicația acestui fenomen mai trebuie căutată și în faptul că „vederea și organele vorbirii, deși au fost exersate înainte de școală, nu au fost deloc adaptate să funcționeze în strînsă legătură unul cu altul"[1].

De aceea, exercițiile de analiză și sinteză fonetică trebuie să fie susținute prin *exprimarea articulată* a cuvintelor, prin rostirea prelungită a sunetelor, a silabelor, în special a vocalelor. Această operație reprezintă un bun mijloc de exersare simultană a analizorului vizual cu cel verbo-motor; ea reprezintă un instrument deosebit de eficient de autocontrol pentru fiecare elev, în timpul exersării actului cititului în această perioadă. Tocmai de aceea exprimarea articulată a unităților sonore ale cuvintelor (sunete, silabe) trebuie să însoțească orice activitate de citire, de compunere a cuvintelor cu alfabetul mobil sau de scriere. În această etapă, exprimarea articulată trebuie să fie introdusă în sistemul de muncă al fiecărui elev, nu numai atunci cînd e solicitat de învățător, ci mai ales în activitatea lui independentă, ca instrument de muncă.

Metoda fonetică, analitico-sintetică asigură perceperea clară a cuvintelor, avînd la bază procesul de analiză și sinteză. Folosirea corectă a acestei metode asigură dezvoltarea auzului fonematic al micului școlar, lucru cu atît mai necesar cu cît scrierea în limba română are la bază, în mare măsură principiul fonetic potrivit căruia fiecare sunet este reprezentat grafic printr-o literă. De aceea,

---

[1] Robert Dottrens, *A educa și a instrui*, București, E.D.P., 1970, p. 101.

chiar din perioada preabecedară elevii sînt conduși să desprindă din vorbire comunicări simple, propoziții, să descompună aceste propoziții în cuvinte, iar cuvintele în silabe și sunete și apoi să realizeze pe plan verbal și auditiv drumul invers: sunet, silabă, cuvînt, propoziție.

Este bine cunoscut că analiza fină a componentelor cuvintelor asigură, în același timp, dezvoltarea aparatului verbo-motor, de care depinde, în cele din urmă, reproducerea și pronunțarea clară, corectă a sunetelor și cuvintelor, conform normelor ortoepice ale limbii române. Aceasta reprezintă, de fapt, o condiție de bază a realizării unui început bun în învățarea corectă a citirii și — mai ales — a scrierii, știut fiind că o mare parte din regulile ortografice de scriere transpun, în planul reprezentării grafice, normele ortoepice ale limbii noastre literare. De aceea, acum este momentul de a se pune bazele unei pronunțări corecte, care va ușura procesul scrierii corecte.

Există o corelație intimă între pronunțarea corectă a cuvintelor și perceperea lor, pe de o parte, și însușirea imaginii vizuale, a unor semne și simboluri (litere, elemente grafice), pe de altă parte. De aceea, asigurînd pronunțarea corectă a sunetelor și cuvintelor, se realizează o relație corectă între aspectul auditiv și verbo-motor al acestora și aspectul lor grafic.

Problemele metodologice ale citirii și scrierii sînt strîns legate de cele ale exprimării corecte. Preocuparea pentru cultivarea limbajului începe prin a-l ajuta pe elev să desprindă în vorbire cuvintele ca elemente ale limbii, să diferențieze sunetele. Tocmai de aceea, pentru dezvoltarea limbajului oral și — mai ales — scris, precum și pentru familiarizarea elevilor cu tehnicile de citit și scris este necesară exersarea auzului fonematic, dezvoltarea funcțiilor aparatului fonator, respectarea corectă a pauzelor în vorbire, accentuarea corectă a cuvintelor, ceea ce îi va ajuta pe elevi să se exprime, să citească și să scrie corect.

„A articula clar și a pronunța exact, afirmă un cunoscut pedagog al timpului nostru, este un semn de bună creștere și pentru învățători o calitate profesională“[1].

Cultivarea cu toată atenția și sub toate aspectele a limbii vorbite este cu atît mai importantă cu cît ea influențează nemijlocit limba scrisă. Mai mult decît atît, calitatea limbii vorbite reprezintă, în ultimă instanță, unul din cele mai eficiente instrumente de prevenire a greșelilor de scriere ale elevilor, de autocontrol.

[1] Robert Dottrens, *A educa și a instrui*, București, E.D.P., 1970, p. 85.

Scanned with OKEN Scanner

Este cît se poate de limpede că elevul care se exprimă oral, corect și clar, poate folosi această calitate ca mijloc de a se autocontrola în acțiunea de citire și de scriere.

Pronunția corectă a cuvintelor nu se poate dobîndi dintr-o dată, prin simpla învățare a modelului. Perfecționarea pronunției se face ca urmare a exersării corecte a acestui act, ceea ce duce nemijlocit la formarea capacității de autocontrol. Ținînd seama de faptul că memoria auditivă este prima care reține pronunția corectă a cuvintelor, se cere ca percepția acestora să se facă în mod corect, exact, iar pronunțarea să fie, de asemenea clară, exactă, perfect articulată. În felul acesta preocuparea pentru pronunția corectă trebuie să intre în sistemul de lucru al fiecărui elev.

Acordînd atenția necesară rolului pe care-l are auzul, văzul și memoria motrică în învățarea corectă a exprimării, a cititului și scrisului nu trebuie pierdut din vedere că o cerință psihologică de prim ordin în formarea oricărei deprinderi, în special a unor deprinderi intelectuale cum sînt cele la care ne referim, o constituie conștientizarea acțiunilor care compun deprinderile respective, ceea ce se asigură prin înțelegerea acțiunilor ce le compun. În acest sens, pronunțarea articulată reprezintă un mijloc dintre cele mai eficiente.

Exprimarea articulată a cuvintelor în vederea citirii și — mai ales — a scrierii lor constituie deci o condiție hotărîtoare în formarea unor deprinderi corecte, în prevenirea greșelilor. Din acest punct de vedere, se poate aprecia că elevul care dispune de capacitatea de a exprima articulat, în mod corect cuvintele, în vederea citirii și scrierii lor, dispune de un important mijloc de autocontrol. Un elev care pronunță corect un cuvînt și, prin urmare, îl percepe corect și pe cale auditivă, distingînd sunetele respective și ordinea exactă a lor în cuvinte, posedă capacitatea de-a preîntîmpina acele greșeli, dealtfel, foarte frecvente în activitatea de citire și în special în cea de scriere, ca: omisiuni, inversiuni, substituiri sau chiar adăugiri de litere.

În legătură cu acest fenomen, studiile de lingvistică subliniază ideea că „... tot ce se confundă în pronunțare poate fi confundat și în scris".[1] Iată de ce exercițiile de pronunțare corectă apar ca o modalitate de bază menită să-i facă pe micii școlari să-și poată reprezenta corect structura fonetică a cuvintelor, în scopul prevenirii greșelilor de citire și scriere.

---

[1] Al. Graur, *Mic tratat de ortografie*, București, Editura științifică, 1974, p. 144.

Scanned with OKEN Scanner

Asemenea exerciţii sînt cu atît mai necesare, cu cît şcolarii din clasa I, deşi dispun de capacitatea de-a se exprima, în cele mai multe cazuri chiar cursiv şi coerent, nu au fost orientaţi în mod special asupra componenţei sonore a cuvintelor pe care le rostesc şi pe care le înţeleg perfect. Deseori, sunete sau chiar grupuri de sunete nu sînt rostite clar, sau chiar dacă acest lucru se face corect nu sînt, totuşi, percepute corect de către elevi. Pe ei îi interesează mai puţin componenţa sonoră a cuvintelor, fiind satisfăcuţi de înţelegerea sensului acestora. De aceea aspectele de „formă" sînt neglijate, ceea ce are ca urmare firească apariţia unor greşeli de felul celor amintite în exersarea actului cititului şi — mai ales — al scrisului. Asemenea greşeli apar foarte frecvent în cazul unor vocale, în special, al semivocalelor care, nesesizate în vorbire, nu vor apărea nici în scriere. De asemenea, elevii mici întîmpină dificultăţi în rostirea, respectiv scrierea diftongilor. Foarte frecvente sînt cazurile în care ei nu diferenţiază corect sunetele care au o sonoritate apreciată, cum sînt *ş—j, s—z, d—t, p—b* ş.a. De asemenea, atît în pronunţie cît şi în scriere se omit deseori consoanele finale ale unor cuvinte, mai ales articolul hotărît *l*.

La toate acestea mai trebuie adăugat faptul, bine cunoscut, că numeroase sunete, atunci cînd se rostesc izolat, se aud într-un anumit fel, iar cînd se pronunţă în diferite cuvinte se aud, oarecum, altfel. Mai mult chiar, o serie de sunete, în special din rîndul vocalelor, au o sonoritate diferită chiar în cadrul aceluiaşi cuvînt. Bunăoară, vocala „e" în cuvîntul „merge" se pronunţă şi se aude în moduri diferite. Firește, în scris, se foloseşte aceeaşi literă. Exemplele pot fi amplificate, dar considerăm că aprecierile de mai sus sînt suficiente pentru a sublinia ideea necesităţii sporirii ponderii exerciţiilor de analiză şi sinteză fonetică, în special a celor de *studiere* minuţioasă a sunetelor şi nu doar de recunoaştere a lor.

Cîteva sugestii pe care le vom da în acest sens, vor fi, sperăm, oportune. Exerciţiile de pronunţare corectă, în clasa I, au loc, de fapt, la toate disciplinele şcolare, în special la dezvoltarea vorbirii, precum şi, firește, la orele de citire şi scriere. Se poate aprecia că, într-un fel sau altul, exerciţiile de analiză şi sinteză fonetică se încadrează în acţiunea largă de cultivare a capacităţilor de exprimare ale elevilor din clasa I, care are ca principale obiective: „a) exersarea organului fonator al vorbirii în vederea pronunţării clare a cuvintelor, corectarea defectelor de pronunţie; b) corectarea exprimării; c) dezvoltarea vocabularului şi transformarea lui în instrument de comunicare corectă; d) activizarea şi perfecţionarea exprimării orale ca mijloc de însuşire a cunoştinţelor la toate disciplinele de învăţămînt; e) cultivarea expresivităţii vorbirii; f) dezvol-

Scanned with OKEN Scanner

tarea proceselor psihice de cunoaștere și exprimare prin limbaj a trăirilor afective".[1]

Sînt bine cunoscute consecințele nefavorabile ale defectelor de pronunțare a sunetelor limbii, caracterizate prin omiterea, inversarea, substituirea sau modificarea rostirii unor sunete în cuvinte, asupra dezvoltării intelectuale, în general. De aceea, încă din primele zile de școală, în clasa I, se impune depistarea cauzelor deficiențelor de vorbire, prin observarea zilnică a copiilor, prin antrenarea lor în exersarea actului vorbirii și prin organizarea unor exerciții sistematice de corectare a pronunțării. Avem în vedere, bineînțeles, unele deficiențe ușoare, care nu cer neapărat intervenția specialiștilor, a logopezilor.

Articularea clară și precisă a cuvintelor, rostirea corectă a sunetelor sînt asigurate în mare măsură de felul în care este efectuată *respirația* în timpul vorbirii, de modul în care se fac mișcările articulatorii, de calitatea auzului fonematic. De aceea exercițiile de vorbire trebuie să urmărească deopotrivă realizarea acestor sarcini.

După cum se poate constata, cu destulă ușurință, numeroși copii de 6 ani, deși au o respirație ritmică, în timpul vorbirii îi schimbă ritmul, devenind neuniformă. Neregularitățile ritmului respirator se accentuează în timpul vorbirii, de obicei accelerîndu-se, din care cauză unii copii forțează actul respirației, favorizînd contracții ale mușchilor gîtului, ceea ce împiedică emisia vocală normală și favorizează apariția prematură a oboselii. La alți copii, mișcările respiratorii sînt superficiale, cu o frecvență accelerată, din care cauză inspiră aproape după fiecare cuvînt din cuprinsul unei propoziții, uneori chiar la mijlocul cuvîntului.

Există copii care, grăbiți cînd vorbesc, încearcă să emită sunete, chiar să articuleze cuvinte în cursul inspirației, nu al expirației cum e normal.

Aceste neregularități în respirația elevilor mici, care de cele mai multe ori nu sînt datorate unor defecte de natură organică duc la apariția greșelilor de pronunțare. De aceea, prevenirea unor asemenea tulburări se asigură prin exerciții care-i familiarizează pe copii cu un ritm normal de respirație, cu folosirea corectă a pauzelor în timpul vorbirii. Asemenea exerciții de respirație pot fi de tipul celor de gimnastică, copiii fiind puși să efectueze inspirații

---

[1] Cornelia Marinescu (coordonator științific), *Particularități ale activității instructiv-educative în condițiile școlarizării copiilor de 6 ani*, București, E.D.P., 1973, p. 113.

Scanned with OKEN Scanner

adînci, urmate de expirații puternice și prelungite, avînd ca scop fortificarea mușchilor abdominali, ai toracelui și gîtului.

Jocurile de mișcare sînt, de asemenea, un bun mijloc de exersare corectă a actului respirator. Umflatul baloanelor, suflatul pe suprafața unei oglinzi pînă se aburește, umflarea puternică a obrajilor și dezumflarea treptată, jocurile de emitere a unor onomatopee însoțite de mișcări, care imită foșnetul frunzelor, zumzetul albinelor, șuieratul vîntului ș.a. sînt prilejuri bune pentru a obișnui copiii cu o respirație corectă, care — în cele din urmă — favorizează o pronunție corectă.

Spre deosebire de respirația liberă, în stare de repaus, cea efectuată în timpul vorbirii cere ca mișcările respiratorii să fie simple, lipsite de orice exagerare sau efort inutil, fără intensificare sau exagerare a unora dintre componentele mișcării. În timpul vorbirii e bine ca elevii să fie obișnuiți să nu epuizeze întreaga cantitate de aer inspirat, să facă, deci, pauzele respiratorii la momentul potrivit. La sfîrșitul rostirii unei propoziții, copiii trebuie să mai dețină o rezervă de aer, care să le permită expirarea în continuare.

În executarea exercițiilor de „respirație verbală" se recomandă respectarea principiului gradării dificultăților. Astfel, primele exerciții se reduc la pronunțarea unor propoziții scurte, exprimate în decursul unei singure expirații. Pe măsură ce copiii se obișnuiesc cu un ritm respirator corect propozițiile, de dimensiuni mai mari, se vor rosti cu pauze plasate în așa fel încît să fie corect marcat conținutul lor. De asemenea, în exprimarea cursivă a unui șir de propoziții, copiii vor fi îndrumați să facă pauzele necesare între propoziții, în funcție de cerințele logice ale exprimării. Exersînd un astfel de mod de exprimare, copiii vor fi stimulați să efectueze pauzele în vorbire în mod independent.

Așa cum s-a mai subliniat, articularea corectă a cuvintelor imprimă pronunțării claritate, făcînd-o inteligibilă, ceea ce va influența, în același timp, acuitatea auditivă. Cu cît sunetele se pronunță mai corect, cu atît ele pot fi diferențiate mai clar după auz și — în consecință — elevii vor realiza citirea și scrierea fără omisiuni, inversiuni sau substituiri de sunete, respectiv de litere.

Pentru obișnuirea elevilor cu o pronunțare corectă se impune și luarea în considerare a faptului că, destul de frecvent, unii copii vorbesc cu capul aplecat în față, cu gura insuficient deschisă, cu buzele imobile sau cu vălul palatin prea coborît și limba plasată într-o poziție mai anterioară decît este necesar. De aceea sînt necesare exerciții speciale de mișcări ritmice, care au rolul unei gimnastici a organelor vocale.

Scanned with OKEN Scanner

Paralel cu exerciţii de gimnastică generală (pentru trunchi, membre, muşchii gîtului) o deosebită eficienţă o au exerciţiile de gimnastică facială, cum sînt: închiderea şi deschiderea alternativă a gurii, umflarea şi sugerea simultană a ambilor obraji, imitarea surîsului, cu scopul de a obţine deschiderea transversală a gurii, vibrarea puternică a buzelor imitînd sforăitul cailor, precum şi exerciţii de gimnastică a limbii în scopul însuşirii corecte a mişcărilor de articulaţie neverbală, care — treptat — se pot asocia cu exerciţii de emitere a unor sunete mai dificile. Bunăoară, consoanele *s—z* se obţin prin pronunţarea ritmică a unor serii de silabe directe şi indirecte (*sa, se, si, so, su; as, is, es, os* etc.).

Pronunţarea corectă a sunetelor se poate obţine atunci cînd se oferă copiilor modele ireproşabile de pronunţare, însoţite de explicaţiile verbale cu privire la modul în care se folosesc organele vorbirii, la felul în care se emite fiecare sunet. Prin mişcări de articulare lente şi precis conturate, copiii vor reuşi, pe baza imitaţiei şi a explicaţiilor verbale, să-şi însuşească o pronunţie corectă. Nu trebuie să se piardă din vedere că fonemul este o unitate complexă, senzo-motorie, la formarea căreia participă, în egală măsură, atît latura acustică, cît şi cea articulatorie a sunetelor.

Datorită acestui fapt, auzul fonematic s-a dezvoltat în condiţii normale, paralel cu perfecţionarea mişcărilor articulatorii. Prin diverse exerciţii, chiar sub formă de jocuri, copiii pot fi puşi în situaţia de a pronunţa numele unor diferite obiecte, fiinţe sau acţiuni ale căror denumiri se deosebesc printr-un sunet (pere-mere-bere, barză-varză, ramă-lamă-mamă, lac-mac etc.). La acestea se pot adăuga şi cunoscutele „frămîntări de limbă".

Destul de frecvent, unii copii comit greşeli în vorbire şi datorită grabei de a formula răspunsurile la întrebările puse. Uneori această grabă poate constitui cauza unor false bîlbîieli, chiar la copiii fără defecte de vorbire. De obicei cînd li se solicită să răspundă repede, negăsindu-şi cuvintele, copiii le pronunţă incorect, se bîlbîie.

Asemenea tendinţe pot fi anihilate prin punerea lor în situaţia de a vorbi într-un ritm normal, ceea ce le permite să pronunţe complet şi clar cuvintele, spre a fi înţeleşi.

Problemele iniţierii copiilor cu structura fonetică a cuvintelor sînt, firește, mult mai complexe decît au fost evidenţiate în consideraţiile făcute mai sus. Există numeroase cazuri particulare sau excepţii de la unele principii cunoscute, cum ar fi, de pildă, faptul că uneori, în scris, aceeaşi literă are valori diferite: „c" şi „g" servesc fiecare la notarea unor sunete diferite (cană, ceas, circ, cheamă, chiar, *g*em, *g*irafă, *gh*em, *gh*id); alteori se folosesc „litere care

Scanned with OKEN Scanner

nu corespund unei realități sonore"[1], cum este cazul lui „*e*" și „*i*" în cuvintele: *ceas, girafă,* sau „*h*" *(chiar, ghem),* litere considerate, pentru pronunțare, ca fiind suplimentare. Firește asemenea situații, ca și altele, cum sînt grupurile de litere, se rezolvă în lecții speciale; nu e locul să ne referim aici la ele. Aceste cazuri particulare întăresc și mai mult teza după care succesul în familiarizarea elevilor cu tehnica cititului și a scrisului depinde într-o măsură considerabilă de înarmarea lor cu capacitatea de-a se autocontrola, iar cel mai eficient instrument de autocontrol îl constituie articularea corectă a sunetelor, a cuvintelor.

e) *Formarea cîmpului de citire*

În pronunțarea articulată a cuvintelor este necesar să se țină seama de principiul care stă la baza formării lor. Se știe că un cuvînt este alcătuit din silabe, care sînt grupuri de sunete ce se pronunță cu o singură deschidere a gurii, cu un singur efort respirator. Rostirea articulată trebuie să se facă deci luîndu-se în seamă silaba, prelungindu-se fiecare sunet, în special vocalele. Acest lucru este cu atît mai important în timpul scrisului, deoarece obișnuind copiii să însoțească activitatea de scriere cu pronunțarea cuvintelor pe silabe și nu pe sunete, ei vor realiza actul cititului, avînd ca unitate de bază tot silaba, ceea ce va permite trecerea cu mai multă ușurință a pragului de la silabă la cuvinte în efectuarea actului cititului. De asemenea, aceasta va permite efectuarea corectă a despărțirii cuvintelor în silabe, la sfîrșitul rîndului.

Formarea cîmpului de citire de o silabă reprezintă — cum s-a arătat — atît un scop cît și un mijloc eficient de învățare a cititului de către elevi. De aceea, toate formele de activitate utilizate în clasa I, în perioada abecedară, este necesar să ducă la realizarea acestui obiectiv. Fără a ne referi pe larg la tehnica folosirii alfabetului mobil, vom sublinia necesitatea ca acesta să fie utilizat de așa manieră încît să contribuie la formarea cîmpului de citire de cel puțin o silabă. Presupunînd că orice cuvînt sau propoziție compuse din alfabetul mobil vor fi urmate imediat de citirea lor și că elevii vor citi întocmai cum au compus, se cere ca unitatea de compunere a cuvintelor cu ajutorul alfabetului mobil s-o constituie silaba. Elevii vor citi astfel tot pe silabe; vor exersa — prin urmare — exprimarea articulată a silabelor, cu trecerea spre realizarea sintezei cuvîntului. Și în situația în care alfabetarele de care

[1] Al. Graur, *Mic tratat de ortografie,* București, Editura științifică, 1974, p. 146.

dispun elevii nu conţin toate silabele de care aceştia au nevoie în alcătuirea unor cuvinte, este necesar să se formeze, mai întîi, silaba respectivă, chiar dacă aceasta se realizează din litere izolate, astfel ca — în cele din urmă — unitatea de bază pentru compunerea cuvintelor respective să fie silaba.

Acelaşi lucru trebuie avut în vedere şi în alte modalităţi de folosire a acestui instrumentar metodic. Bunăoară, în jocurile de transformare a unor cuvinte, unitatea respectivă de transformare va fi tot silaba (de exemplu, în cazul transformării cuvîntului ma-ma în ra-ma se înlocuieşte silaba „ma" cu silaba „ra", nu litera „m" cu litera „r").

f) *Exerciţiul; rolul, locul şi specificul lui în învăţarea cititului în clasa I*

Ca orice deprindere, tehnica cititului se învaţă prin *exerciţii*. Conştientizarea actului cititului şi exersarea lui sistematică reprezintă o condiţie hotărîtoare în formarea deprinderilor respective. Pentru a asigura acestei activităţi un randament maxim, se impune ca ea să fie realizată în mod corect şi prin efortul personal al fiecărui elev în parte.

Exersarea cititului de către copiii de şase ani, în general de către începători, este, cum s-a văzut, o activitate complexă şi presupune o înţelegere corectă a sensului pe care îl are însuşi exerciţiul.

Exersînd actul cititului, elevul din clasa I desfăşoară o activitate mult mai complexă decît un cititor cu experienţă, care dispune de deprinderea de a citi şi, în consecinţă, efectuează acest act în mod aproape automat, gîndirea fiindu-i concentrată asupra mesajului textului respectiv. Toate operaţiile implicate în procesul cititului la adult se derulează aproape automat, lui fiindu-i suficient doar să cuprindă în „cîmpul vizual" cuvinte întregi sau chiar grupuri de cuvinte pentru a realiza simultan şi înţelegerea celor citite. Este uşor de observat că cititorului cu experienţă îi este suficient să recurgă doar la analizatorul vizual, fără a mai rosti eventual cu voce tare, ceea ce citeşte şi — pe această cale — să perceapă şi auditiv conţinutul sonor al cuvintelor sau propoziţiilor citite. Datorită acestui fapt, cel care posedă deprinderea de a citi are posibilitatea să realizeze cititul într-un ritm mai rapid decît dacă ar rosti articulat fiecare cuvînt, prin urmare mai repede decît vorbirea curentă. Acesta este de fapt cititul ideal, cel mai productiv, spre care trebuie să se tindă şi să ajungă fiecare cititor. Un

Scanned with OKEN Scanner

asemenea ritm poate fi atins, firește, nu prin cititul cu voce tare, ci prin cititul în gînd.

Exersarea actului cititului de către începători, mai ales cînd aceștia sînt copii de 6—7 ani, reprezintă — cum s-a arătat — un proces mult mai complex, care nu se poate realiza recurgîndu-se doar la simpla percepere vizuală a textului tipărit sau scris. Copilul de șase ani nu are format cîmpul de citire de un cuvînt, nici măcar de o silabă. La el acest cîmp se reduce la o singură literă, iar asocierea literei cu sunetul respectiv se realizează lent, fără siguranță, uneori chiar prin tatonări, ceea ce are evidente consecințe în înțelegerea sensului cuvîntului citit. Din această cauză școlarul din clasa I simte nevoia să revină de cîteva ori asupra cuvîntului pe care, după serioase eforturi, a reușit să-l „descifreze", eventual prin a-l silabisi.

Pe de altă parte, exersarea actului cititului de către începător implică în mod necesar și rostirea celor citite, în așa fel încît el să le poată percepe și pe cale auditivă. Este vorba de o particularitate psihologică esențială a începătorilor în ceea ce privește cititul, a cărei cunoaștere impune, în consecință, măsuri corespunzătoare de ordin didactic.

Un exercițiu corect și complet al actului cititului implică, prin urmare, solicitarea în mod obligatoriu a tuturor celor trei analizatori angajați în efectuarea acestui act: vizual, verbo-motor și auditiv. Cum este și firesc, la analizatorul vizual nu se va putea renunța niciodată. El rămîne să fie angajat și după dobîndirea deprinderii respective. Pe măsură, însă, ce se acumulează experiență prin exersarea corectă și completă a cititului, cititorul va putea renunța, treptat, la ceilalți doi analizatori. Mai întîi, evident, va renunța la cel auditiv, dar numai treptat. Astfel, dacă la început el simte nevoia să „se audă" bine cînd citește, cu timpul îi este suficient cititul în șoaptă, pentru ca ulterior să se limiteze doar la ceilalți doi analizatori amintiți. În mod treptat, va putea renunța și la cel verbo-motor, limitîndu-se, mai întîi la a mima, cu ajutorul organului fonator, cele citite.

Prin urmare, exersarea actului cititului de către începători presupune luarea în considerare a unor particularități psihologice ale acestora și organizarea de așa natură a exercițiilor, încît fiecare elev în parte să le efectueze corect și complet, fiind știut că un exercițiu care nu întrunește aceste condiții nu poate asigura învățarea deprinderii corecte a cititului în ritmul corespunzător.

Pe lîngă cele de mai sus, trebuie luată în considerare tendința frecventă a unor copii de-a exersa actul cititului incomplet. Ceea ce ni se pare demn de relevat este faptul că, în mod frecvent, ei

Scanned with OKEN Scanner

renunţă foarte repede tocmai la analizatorul fundamental, care e cel vizual şi „exersează“ actul cititului pe bază de memorie, limitîndu-se doar la rostirea cuvintelor şi, odată cu aceasta, la perceperea lor auditivă. Explicaţia acestei tendinţe a copiilor trebuie căutată în faptul că, din moment ce s-a parcurs o dată sau de două ori textul respectiv din abecedar, iar ei au reuşit să-l reţină, le-a fost satisfăcută curiozitatea firească. Dacă acest lucru s-a realizat în condiţii bune, elevii, parcurgînd prin efort propriu, o dată sau de două ori, textul respectiv pe care l-au şi „descifrat“ au realizat, totuşi, un exerciţiu corect, dar insuficient ca pondere. Se întîmplă însă, foarte frecvent, ca nici prima citire să nu fi fost efectuată prin efortul personal al elevilor, iar ei să ajungă la memorarea, uneori aproximativă, a textului respectiv pe alte căi, prin citirea fie a învăţătorului, fie a altor elevi. În acest caz, actul cititului a fost lipsit tocmai de perceperea vizuală, fără de care nu poate fi conceput un exerciţiu corect de citire. În astfel de cazuri, chiar dacă elevii au participat, în aparenţă, efectiv la lecţie, reuşind, bunăoară, să „comenteze“ un text, să explice nişte termeni noi, să alcătuiască propoziţii cu aceştia, sub raportul angajamentului lor la exersarea corectă a actului cititului, randamentul este nesatisfăcător.

La cele de mai sus trebuie adăugată o constatare lesne de făcut la mulţi elevi. Datorită plasticităţii deosebite a memoriei copiilor de această vîrstă, deseori, după una sau două lecturi corecte ale textului din abecedar, unii elevi fixează în minte nu numai conţinutul respectiv, care fiind foarte redus ca întindere nu creează dificultăţi, ci şi locul propoziţiilor şi al cuvintelor pe pagină. Acest lucru le permite ca şi în cazul obişnuitelor verificări şi sondaje prin solicitarea de a citi propoziţii sau cuvinte „pe sărite“, să răspundă acestor solicitări recurgînd nu la exersarea corectă a cititului, ci la memorie, în cazul acesta la memoria vizuală.

Astfel se poate ajunge, fie la situaţia, care este totuşi bună, că unii elevi deşi realizează corect exersarea cititului la primul lor contact cu pagina din abecedar fac acest lucru în mod cu totul insuficient ca durată, fie la situaţia, care poate fi nefastă, că unii elevi „exersează“ actul cititului incomplet, fără a asocia litera cu sunetul, fără a realiza sinteza silabei, iar apoi trecerea pragului spre cuvînt, fără a solicita toţi analizatorii angajaţi în efectuarea acestui act complex.

Numeroase cazuri de rămînere în urmă în învăţarea tehnicii cititului în clasa I sînt datorate tocmai faptului că exerciţiile de citire nu sînt efectuate corect. Dimpotrivă, exersarea completă a componentelor citirii şi cu o pondere adecvată ca durată la fiecare

Scanned with OKEN Scanner

lecție constituie o modalitate de lucru menită să asigure accelerarea ritmului de însușire a tehnicii cititului de către elevi.

Asigurarea succesului în învățarea corectă a mecanismului cititului în clasa I mai este asigurată, cum s-a arătat, și de *gradul de independență* a elevilor în efectuarea exercițiilor. Este o mare cucerire a didacticii moderne aprecierea că orice cunoștință devine durabilă atunci cînd ea este rodul propriului efort intelectual. Acest lucru este pe deplin valabil și în cazul învățării tehnicii cititului. Expresia cea mai elocventă a unei asemenea orientări o constituie punerea elevilor în situație de-a realiza ei înșiși prima citire a coloanelor de cuvinte și a textului din abecedar, de a „descifra" prin efort propriu semnificația cuvintelor și a propozițiilor respective. Recomandările făcute de metodicile mai vechi, de a oferi elevilor, la primul lor contact cu o nouă pagină din abecedar, o citire model, lipseau copiii de satisfacția de a „descoperi" prin efort propriu sensul expresiei tipărite, precum și de posibilitatea de a exersa independent actul cititului.

Citirea independentă, la „prima vedere", a unui text din abecedar este condiționată, cum s-a putut desprinde din paginile anterioare, de măsura în care elevii dispun de unele instrumente simple de autocontrol, precum și de nivelul la care s-a realizat pregătirea prealabilă a lor pentru această primă citire. O asemenea pregătire impune, așa cum recomandă dealtfel însăși metoda fonetică, analitico-sintetică, în primul rînd, susținute exerciții de analiză și sinteză fonetică. Aceste exerciții nu sînt doar un scop în sine, un auxiliar întîmplător al metodei utilizate; ele se fac, așa cum s-a mai subliniat, pentru a-i înarma pe elevi cu capacitatea de a se autocontrola și devin instrumente de lucru pentru elevi numai atunci cînd ei și-au însușit tehnica efectuării lor. Exercițiile de analiză și sinteză fonetică, premergătoare primei citiri, sînt suficiente atunci cînd în cadrul lor se operează chiar cu cuvinte sau scurte propoziții pe care elevii le vor descoperi și în text. Vor fi analizate mai ales unele cuvinte noi pentru copii sau cuvinte de dimensiuni mai mari, alcătuite din mai multe silabe. Activitatea de analiză și sinteză fonetică este întărită prin folosirea literelor din alfabetul decupat, cu ocazia compunerii unor cuvinte cu ajutorul acestuia. Valoarea unei asemenea activități, la care să ia parte fiecare elev și care — din păcate — este uneori neglijată din motive de comoditate, rezidă din faptul că întreaga activitate intelectuală angajată în procesul învățării este completată cu aceea de manipulare, de manevrare a literelor decupate. Elevii acționează, prin urmare, cu obiecte, cu literele respective, asociind rostirea cu perceperea vizuală și cu mînui-

Scanned with OKEN Scanner

rea literelor respective. Este bine cunoscut rolul deosebit al acțiunii cu obiecte în procesul învățării. „Știm (...) astăzi, afirmă un mare psiholog contemporan, că inteligența pornește înainte de toate de la acțiune...“[1] Ideea unității dintre cunoaștere și acțiune este susținută în termeni foarte categorici în cunoscutul raport al U.N.E.S.C.O. întocmit de Edgar Faure și colaboratorii: „O lecție fundamentală a învățămîntului științific ar trebui să fie demonstrarea interdependenței dintre cunoaștere și acțiune“[2].

Prin urmare, citirea independentă, la prima vedere, a unei pagini noi din abecedar presupune o pregătire prealabilă complexă, care — în esență — îi familiarizează pe elevi atît cu sunetul nou învățat, cît și cu structura fonetică a unor cuvinte. Firește, toate acestea se vor face pe fondul unei susținute activități de dezvoltare a vorbirii, un rol important avîndu-l ilustrațiile din abecedar, precum și alte materiale intuitive, care vor constitui sursa de „inspirație“ pentru exercițiile respective.

După pregătirea corespunzătoare elevii pot fi solicitați să efectueze în mod independent prima citire, atît a coloanelor de cuvinte, cît și a textului respectiv, rezervîndu-li-se în acest scop timpul necesar, în funcție de gradul de dificultate al textului, de nivelul clasei. Exersarea independentă a cititului se face în maniera determinată de particularitățile psihologice ale începătorilor, prin transpunerea datelor vizuale în date auditive, pe baza citirii, dacă nu cu voce tare, măcar în șoaptă. Numai explorarea vizuală a cuvîntului citit nu poate asigura înțelegerea sensului acestuia și de aceea copiii simt nevoia să citească astfel ca să se poată și auzi.

Un asemenea mod de lucru permite și individualizarea activității de citire; fiecare elev citește în ritmul său propriu. „În special în acest stadiu se impune individualizarea; copilul trebuie să citească cu viteza care îi permite să nu se poticnească, să nu greșească; (...) fiecare citește cu viteza — oricît de înceată ar fi — care îi permite să nu facă o greșeală. Restul rămîne pe seama exercițiului și controlului“[3]. În același timp, în funcție de posibilitățile reale ale fiecărui elev se poate asigura ajutorul concret ce urmează să-l acorde învățătorul în special elevilor cu un ritm mai încet de citire sau celor care manifestă greutăți în această activitate.

---

[1] J. Piaget, *Psihologie și pedagogie*, București, E.D.P., 1972, p. 87.

[2] Edgar Faure și colaboratorii, *A învăța să fii*, București, E.D.P., 1974, p. 115.

[3] Robert Dottrens, *A educa și a instrui*, București, E.D.P., 1970, p. 111.

Citirea independentă este urmată de controlul elevilor, prin cititul cu voce tare. Această operație obligă la o astfel de organizare a activității, încît să se asigure în continuare exersarea corectă a actului cititului de către toți elevii clasei. Există de obicei tendința de a se lucra individual cu elevul care, fiind verificat, citește cu voce tare. Cum ritmurile de citire sînt foarte diverse, a obliga toți elevii clasei să urmărească, pe text, pe cel care citește cu voce tare înseamnă a nu lua în considerare individualitatea fiecărui elev. Foarte frecvent, în asemenea situații, „urmărirea" pe text a elevului care citește cu voce tare este fictivă, simulată și nu angajează o exersare corectă. Pe de altă parte, controlul direct, prin cititul cu voce tare nu poate angaja decît un număr mic de elevi ai clasei. Chiar și pentru aceștia, durata exersării actului cititului este cu totul insuficientă, dacă s-ar limita doar la atît. De aceea, apare imperios necesară angajarea tuturor elevilor la efectuarea exercițiilor de citire cu voce tare, pe toată durata controlului. Sarcina aceasta nu este deloc ușoară și o soluție absolută ar fi mai mult decît riscantă. Există, în cazul claselor care au o oarecare omogenitate, posibilitatea de a determina toți elevii să exerseze actul cititului simultan cu cel care este controlat și citește cu voce tare. În acest caz, s-ar putea lua în considerare faptul că ritmul citirii în această perioadă este, cu unele excepții, destul de lent și menținut astfel permite tuturor elevilor să se încadreze în el. Așa cum demonstrează experiența, există totuși posibilitatea ca în această etapă a lecției fiecare elev să exerseze în ritm propriu. Important e să fie folosit rațional timpul, iar fiecare elev să fie angajat să exerseze activitatea de citire prin efort propriu, în ritmul care-i convine. Este de preferat, după opinia noastră, individualizarea activității, decît încadrarea ei în tipare prestabilite, care să fie obligatorii pentru toți elevii clasei. Condiția esențială este ca toți elevii să depună un efort propriu în a exersa corect actul cititului, folosind în acest scop instrumentele corespunzătoare de autocontrol. Simpla prezență a elevilor la lecție, la activitatea ce se desfășoară în afara exersării actului cititului nu poate fi un indiciu al participării lor efective pe baza unui efort propriu la procesul învățării.

În abordarea problemelor folosirii exercițiului ca mod de învățare a tehnicii cititului se face uz foarte frecvent de *cititul cu voce tare* și *cititul în gînd*. Așa cum s-a văzut, cititul cu voce tare decurge din necesitatea de-a se ține seama de particularitățile psihologice ale începătorilor în ceea ce privește învățarea acestei deprinderi. El nu poate fi însă privit ca un scop în sine, ci doar ca un anumit mod de lucru, ca o etapă necesară în procesul învățării cititului. „Citirea cu voce tare ocupă locul cel mai important în

decursul întregii perioade de învățare".[1] De aceea, micii școlari efectuează de obicei cu voce tare sau în șoaptă chiar citirea independentă realizată în vederea „descifrării" unui text. A le interzice cititul cu voce tare sau măcar în șoaptă, în această perioadă, înseamnă, cum s-a mai subliniat, a nu ține seama de particularitățile psihologice, obiective, ale începătorilor în învățarea cititului. „Cititul se învață articulînd și atîta vreme cît elevul nu citește curgător, singurul mijloc prin care învățătorul își dă seama de greutățile pe care le întîmpină la descifrarea textului și de greșelile pe care le face este acela de a-l asculta".[2]

Cititul cu voce tare reprezintă, prin urmare, o activitate necesară în însușirea acestei deprinderi, dar el este numai un mijloc, o etapă înspre învățarea citirii în gînd. „... din moment ce copilul nu mai descifrează cuvinte ori silabe, din moment ce citește curent, exercițiile pentru citit în gînd devin sau trebuie să devină o preocupare de prim ordin pentru învățător"[3]. Lucrul acesta este cît se poate de firesc deoarece cititul în gînd este lectura cu cel mai mare randament, cea mai frecvent folosită atît în activitatea școlară, cît și după terminarea școlii. Cititul în gînd, așa cum se va sublinia mai pe larg într-un capitol următor, constituie o necesitate de fiecare moment; de aceea exersarea lui, pe măsură ce elevii au realizat în prealabil o citire corectă cu voce tare, se impune ca o necesitate imperioasă.

În legătură cu folosirea termenului citire în gînd, după părerea noastră, s-ar impune o precizare. Cunoscînd specificul exersării actului cititului de către începători, la aceștia nu poate fi vorba încă de citit în gînd în accepțiunea reală ce se dă acestei activități. Citirea în gînd presupune, de fapt, excluderea folosirii analizatorilor verbo-motor și auditiv, ceea ce pentru elevii clasei I, în general pentru începători, este imposibil de realizat. De aceea considerăm că e mai nimerit ca această activitate să fie numită simplu, *citire independentă*, asigurîndu-i-se o pondere corespunzătoare în economia unei lecții.

În fine, subliniind ideea că cititul se învață prin efortul personal al fiecărui elev și că primele încercări de descifrare a unui text din abecedar e bine să fie realizate de către elevi, nu trebuie neglijată cîtuși de puțin citirea model a învățătorului, pe care o considerăm absolut obligatorie. Învățătorul va oferi elevilor un model

---

[1] Robert Dottrens, *A educa și a instrui*, București, E.D.P., 1970, p. 117.

[2] Ibidem, p. 116.

[3] Ibidem, p. 117.

Scanned with OKEN Scanner

de lectură, dar va face acest lucru după ce elevii înșiși au realizat primul contact cu textul respectiv și după controlul de rigoare al cititului elevilor.

Problematica predării, respectiv învățării tehnicii cititului, este mult mai complexă decît a fost prezentată în cele de mai sus. Am selectat cîteva din problemele metodologice pe care le-am considerat mai importante, a căror rezolvare este de natură să contribuie la învățarea corectă a acestui valoros instrument al muncii intelectuale. Trebuie avut în vedere, pe de altă parte, că procesul însușirii de către elevi a tehnicii cititului nu se încheie, de fapt, odată cu învățarea alfabetului, chiar cu parcurgerea întregului abecedar. De aceea, este firesc ca și în clasa a II-a, uneori, în cazuri mai dificile și în clasa a III-a să fie utilizate unele instrumente metodice specifice învățării cititului în clasa I, ponderea acestora fiind însă mult mai mică. Dar din moment ce elevii și-au însușit în linii mari tehnica cititului, accentul se va deplasa, cum vom vedea în capitolele următoare, spre învățarea instrumentelor muncii cu cartea, a modului de a se orienta într-un text citit, de a recepta mesajul acestuia.

g) *Particularități ale înțelegerii sensului celor citite de către începători*

Obiectivul principal al citirii îl constituie, în ultimă instanță, așa cum s-a mai arătat, înțelegerea mesajului cuvintelor, propozițiilor, al textelor.

Sesizarea sensului celor citite e strîns legată de nivelul la care s-a însușit tehnica citirii. Cu cît tehnica citirii e mai bine însușită cu atît se realizează mai ușor înțelesul sensului celor citite, iar cu cît e sesizat mai ușor și mai repede sensul unui cuvînt sau text, cu atît citirea propriu-zisă se desfășoară în condiții mai bune.

Analizînd procesul înțelegerii celor citite de către școlarii din clasa I, se constată cu ușurință că simpla „citire" a unui cuvînt nu înseamnă, în același timp, și sesizarea sensului lui.

Elevii încep actul cititului prin recunoașterea literelor, care se face mai mult sau mai puțin repede, în raport cu gradul însușirii acestora. După aceea începe procesul unirii sunetelor în silabe și cuvînt, apoi citirea propoziției, în scopul de a-i înțelege sensul. O particularitate a actului citirii la începători o constituie tendința lor de a reveni mereu asupra cuvîntului sau textului citit, datorită tocmai greutăților pe care ei le întîmpină în înțelegerea sensului celor citite.

Scanned with OKEN Scanner

Înțelegerea sensului unor cuvinte, propoziții sau texte poate avea loc fie pe baza perceperii întregii structuri grafice (în urma analizei și sintezei) a cuvîntului, fie pe baza perceperii numai a unei părți a structurii grafice a cuvîntului. Aceasta depinde în mare măsură de experiența elevului. Dacă cuvîntul ce urmează a fi citit a mai fost citit în prealabil și înțeles, anticiparea sensului lui se realizează uneori chiar de la citirea primei silabe.

Atunci cînd se citesc propoziții, anticiparea e ajutată de înțelegerea clară a legăturilor de sens între cuvintele propoziției. Am arătat mai sus că sesizarea înțelesului cuvîntului sau propozițiilor, care apare în procesul cititului, influențează asupra tehnicii cititului. Pînă ce nu a apărut sesizarea sensului, actul citirii nu se efectuează cu atîta precizie. Odată cu sesizarea înțelesului, citirea capătă mai multă siguranță.

Elevii din clasa I înțeleg deseori în mod simplist actul cititului. Din punctul lor de vedere, a citi înseamnă a înțelege și a reda, în forma vorbirii sonore sensul de bază al celor citite, fără însă a fi obligați să respecte textual cele citite. De aceea, nu rareori se întîlnesc cazuri de elevi care, după ce au sesizat sensul unui text oarecare, fie că înlocuiesc unele cuvinte prin sinonimele lor, fie că adaugă sau omit unele cuvinte, păstrînd însă, aproximativ, înțelesul.

Asemenea tendințe trebuie combătute pe loc, pentru că altfel ar însemna că în înțelegerea sensului cuvintelor nu se pornește de la o bază reală — textul respectiv — ceea ce poate duce la denaturarea înțelesului.

Pe măsură ce elevii învață literele, modul de sesizare a sensului cuvintelor se schimbă. Dacă la început ei au nevoie să identifice toate literele din cuvîntul citit, pentru a-i cunoaște sensul, pe o treaptă mai înaintată a însușirii cititului încep să sesizeze sensul cuvîntului citindu-l pînă la mijloc și cîteodată chiar după citirea primei silabe.

În cele din urmă, înțelegerea celor citite este determinată și de vocabularul de care dispun elevii. Dacă cuvîntul e bine cunoscut, semnificația lui este sesizată mai repede, deseori anticipativ; sesizarea sensului este asigurată doar de citirea începutului cuvîntului. În timpul cititului unui cuvînt mai puțin cunoscut, sesizarea înțelesului lui apare mai tîrziu (de cele mai multe ori după ce a fost citit în întregime). Privitor la aceasta, e necesar să se acorde atenție deosebită activităților în vederea dezvoltării vorbirii elevilor, a îmbogățirii, precizării și activizării vocabularului lor. Cu cît elevii au un vocabular mai bogat, cu atît ei au mai multe posibilități să sesizeze sensul cuvintelor, al propozițiilor, sau al unui text închegat.

Scanned with OKEN Scanner

Pe de altă parte, însă, cum s-a mai subliniat, și în aceste cazuri elevii vor trebui orientați să perceapă vizual întregul cuvînt. Anticiparea sensului nu-l poate scuti de acest lucru.

Pentru asigurarea sesizării sensului mai e necesar ca procesul cititului să decurgă într-un ritm optim. Ritmul optim, pentru începători, este acela care e mai aproape de ritmul vorbirii lor obișnuite. Dacă e apropiat de ritmul vorbirii obișnuite, ritmul citirii ușurează sesizarea sensului celor citite.

Înțelegerea sensului celor citite constituie o cerință principală a unei citiri corecte. De fapt, însuși obiectivul de bază al citirii îl constituie înțelegerea mesajului unui text. De aceea, învățătorul trebuie să se convingă în permanență că elevii au înțeles mesajul unui text. Atunci cînd există îndoială în această privință e necesar să se poarte discuții speciale în legătură cu înțelesul celor citite. Numai dacă această muncă e dusă în mod sistematic, încă din clasa I, se poate ajunge la realizarea unei citiri conștiente, lucru deosebit de important și pentru asigurarea celorlalte calități ale citirii.

3. Învățarea scrisului în clasa I

Cu toată dezvoltarea fără precedent a mijloacelor de comunicație în masă, scrisul va rămîne, fără îndoială, pentru multă vreme, unul din instrumentele indispensabile ale muncii intelectuale. Stenografia, dactilografia, telefonul, magnetofonul și alte asemenea mijloace de comunicare nu vor putea înlocui scrisul, care va rămîne nu numai un mijloc de comunicare, ci și un instrument al dezvoltării intelectuale. Dincolo de aspectul tehnic, scrisul este și o marcă a respectului fiecărei personalități umane.

a) *Pregătirea elevilor pentru învățarea scrisului*

În cele mai multe țări învățarea scrierii începe la vîrsta de 6 ani. Ea presupune însă ca elevul să posede reprezentări spațiale de formă, mărime, direcție, vecinătate și să dispună de maturitatea motrică necesară, care să-i asigure coordonarea oculo-manuală a mișcărilor ce realizează semne grafice. De aici, cum este lesne de înțeles, apare necesitatea perioadei preabecedare care, în condițiile școlarizării de la vîrsta de 6 ani, este simțitor prelungită.

Conținutul activităților în această perioadă este determinat tocmai de cerințele cărora trebuie să le facă față elevii înaintea începerii învățării scrisului propriu-zis. De aceea, în această perioadă

pregătitoare, exercițiile pe care le efectuează copiii vizează destinderea musculară, supleţea braţelor, a pumnului, a articulaţiei mîinii şi a degetelor, exerciţii pentru orientarea în spaţiul grafic şi pentru perceperea cu precizie, pentru însuşirea reprezentărilor de formă şi mişcare şi, în cele din urmă, exerciţii de scriere a elementelor grafice.[1]

Învăţarea scrisului se realizează în strînsă legătură cu învăţarea cititului. Faţă de citit, însă, scrisul este o activitate mai complexă, mai dificilă pentru micii şcolari, deoarece include pe lîngă activitatea intelectuală caracteristică cititului şi un efort fizic, de reproducere a semnelor grafice ale limbii vorbite. Datorită dificultăţilor sporite pe care le întîmpină elevii în învăţarea scrisului, în unele ţări se preconizează chiar ca predarea scrisului să înceapă după ce elevii au învăţat în prealabil cititul. Firește, în condițiile în care scrisul se învaţă în strînsă corelaţie cu cititul, corelaţie specifică metodei fonetice, analitico-sintetice, această măsură nu poate fi adoptată. O serie de operaţii cum sînt analiza şi sinteza fonetică, exprimarea articulată a cuvintelor ş.a. sînt comune, atît în activitatea de realizare a cititului, cît şi în aceea a scrisului. Există suficiente elemente care vin în sprijinul ideii că scrisul poate fi învăţat concomitent cu cititul şi, în general, în acelaşi ritm. Sînt necesare însă — după aprecierea noastră — unele măsuri de ordin metodologic, care se impun a fi luate nu numai odată cu învăţarea sistematică a scrierii în clasa I, ci, în cazul copiilor care frecventează grădiniţa, chiar în aceste instituţii.

Cum bine se ştie, în grădiniţă există numeroase forme de activitate care au menirea de a-i pregăti pe copii pentru scriere. Astfel, copiii preşcolari folosesc, încă din grupa mică, instrumente de scris cu ajutorul cărora trasează numeroase contururi. Unele din aceste contururi sînt asemănătoare sau chiar identice cu elemente grafice ale literelor şi — prin urmare — realizarea lor reprezintă o bună pregătire a copiilor pentru scrisul propriu-zis, pe care-l vor învăţa în clasa I. Firește, s-ar impune stabilirea riguroasă de către programă a elementelor grafice respective ce ar urma să fie învăţate de copii la grădiniţă. Oricum este necesară asigurarea continuităţii între ceea ce au învăţat copiii la grădiniţă şi ceea ce urmează să se facă în vederea învăţării scrisului în clasa I.

Cu toate că perioada preabecedară s-a prelungit considerabil, în condiţiile şcolarizării copiilor de la vîrsta de 6 ani, experienţa de pînă acum a dovedit că micii şcolari întîmpină încă dificultăţi în

[1] A se vedea, în acest sens, E. Dimitriu (coord.), *Elev la 6 ani*, Bucureşti, Editura ştiinţifică, 1972, p. 105.

parcurgerea etapelor premergătoare învățării literelor de mînă și a elementelor de legătură a acestora în cuvinte. La aceasta se poate adăuga și faptul că, practic, nu există posibilitatea realizării în această etapă a tuturor elementelor grafice ale literelor. De aceea, introducerea în grădiniță a unor activități de scriere a celor mai frecvente elemente grafice ale literelor este binevenită și pe deplin posibilă. Dealtfel, copiii preșcolari folosesc instrumente de scris și realizează chiar, mai ales la activitățile de desen, unele contururi asemănătoare elementelor grafice ale literelor. În condițiile în care acestea se realizează după o programă, care stabilește elementele grafice respective în succesiunea lor (firește, nu toate) și cu ajutorul unor rechizite corespunzătoare, sarcina aceasta este realizabilă. Condiția principală a asigurării succesului acestei acțiuni o constituie însă luarea în considerare a unor cerințe psihopedagogice corespunzătoare, fie că e vorba de acțiuni pregătitoare în grădinițe, fie că e vorba de realizarea scrisului propriu-zis, în clasa I. Cele mai multe din considerațiile metodologice pe care le abordăm în continuare se referă la învățarea actului scrisului în clasa I, dar cunoașterea și luarea lor în considerare, în condițiile specifice corespunzătoare, este binevenită și în activitatea din grădinițele de copii.

b) *Componente ale deprinderii scrisului; particularități psihologice ale începătorilor în învățarea scrisului*

Scrisul, ca mișcare grafică voluntară, intenționată este la bază o „acțiune conștientă", iar transformarea ei în acțiune automatizată se realizează prin *exerciții*. Pentru a înțelege mai bine procesul deprinderii scrisului vom aminti, fie și pe scurt, componentele de bază ale deprinderii scrisului. În rîndul acestora se află *mînuirea corectă a instrumentului de scris, poziția corectă a mișcărilor mîinii* în vederea însușirii așa-numitului *gest grafic*. Elevii trebuie, de asemenea, să-și reprezinte în mod corect *forma literelor*, asociate cu sunetele respective, elementele grafice de legătură a acestora în cuvinte. Realizarea acestor sarcini mai impune respectarea unor cerințe, care se referă la *înclinarea constantă* a literelor, la *uniformitatea ca volum* a literelor, la distanța și poziția uniformă a literelor de-a lungul rîndului ș.a. Cunoașterea acestor componente ale deprinderii scrisului este de natură să asigure conștientizarea învățării acestui instrument de seamă al activității intelectuale.

Ca orice deprindere, scrisul se învață prin exerciții. Exersarea corectă a componentelor deprinderii scrisului presupune luarea în considerare a particularităților psihologice ale începătorilor în

Scanned with OKEN Scanner

această activitate. Pentru persoanele care au formată deprinderea scrisului toate acțiunile care concură la realizarea scrisului se derulează automat, cursivitatea și viteza în scris fiind semne exterioare ale acestui fapt. Silabe și chiar cuvinte întregi sînt scrise fără a se ridica instrumentul de scris de pe hîrtie. Concentrarea atenției, a gîndirii asupra valențelor conținutului de idei nu este, pentru cel ce are deprinderea scrisului, o piedică în calea realizării unui scris corect, citeț, chiar dacă el nu este preocupat de aspectul scrisului, de elementele componente ale acestei deprinderi, de ordinea în care le realizează. Deprinderea pe care o stăpînește îi oferă posibilitatea să aplice regulile grafice și tehnice[1] ale scrisului fără a se gîndi la ele și fără a-și fixa sarcini speciale cu privire la respectarea lor în realizarea fiecărui element grafic, a fiecărei litere sau a fiecărui element de legătură a literelor în cuvinte. Ca rezultat al automatizării scrisul are un caracter constant; forma literelor și a combinațiilor lor în diverse cuvinte se mențin constante, astfel că particularitățile scrisului servesc drept temei juridic pentru stabilirea autenticității documentelor.

Pentru începători, realizarea scrisului propriu-zis presupune un mare efort intelectual și fizic, ei fiind nevoiți să-și concentreze atenția mai întîi asupra asocierii fiecărui sunet cu litera corespunzătoare, să stabilească exact structura fonetică a cuvintelor, să realizeze fiecare element grafic, să-și coordoneze mișcările mîinii în timp ce scriu, pentru a da o formă corectă literelor.

Observînd școlarii mici în timp ce scriu, se constată că mișcările diferitelor părți ale mîinii — degetele, palma, brațul, antebrațul — nu sînt bine coordonate. Ei schimbă des poziția trupului, a capului, a brațelor, iar mușchii sînt excesiv de încordați, mai mult decît este necesar, din care cauză obosesc foarte repede. La toate acestea se adaugă faptul că, în timpul exersării, ca în orice deprindere, copiii execută o serie de mișcări de prisos. Astfel, ei se „ajută" cu capul, cu limba, cu întreg corpul, chiar cu picioarele. Toate aceste mișcări în plus, inutile, măresc consumul de energie și fac să se aștearnă prematur oboseala. Ca o consecință a tuturor acestor particularități, ritmul de scriere este extrem de lent, iar scrisul nu are un caracter constant. Chiar în condițiile unui asemenea efort și al preocupării evidente de a respecta regulile de scris, elevii le în-

[1] Numim reguli tehnice regulile generale de care se ține seama în activitatea de scriere, cele cu privire la poziția corectă a corpului, a mîinii, a caietului, la modul de a ține stiloul etc., iar reguli grafice, regulile cu privire la modul de realizare a fiecărui element grafic, a fiecărei litere.

Scanned with OKEN Scanner

calcă foarte frecvent; aceeaşi literă sau chiar acelaşi element grafic sînt executate deseori diferit.

Trecerea de la procesul acesta lent şi nesigur, care angajează un mare efort din partea şcolarilor, la formarea deprinderii scrisului reprezintă o sarcină de seamă nu numai a clasei I, ci a întregului ciclu primar. Avem în vedere faptul că pînă să ajungă la a realiza scrisul la nivel de deprindere, deci în mod automat, elevii au de parcurs un drum care începe doar în clasa I, etapele celelalte întinzîndu-se şi în clasele următoare.

c) *Etapele învăţării scrisului*

Cercetările cu privire la particularităţile psihologice ale procesului învăţării scrisului (E. V. Gurianov, M. C. Scerbac ş.a.) au stabilit cîteva etape pe care le parcurge acest proces. Firește, delimitarea lor este aproximativă în privinţa duratei pentru fiecare elev în parte.

O primă etapă, numită *a elementelor*, este tipică perioadei abecedarului, deci clasei I. Aşa cum arată şi denumirea ei, în această etapă atenţia elevului este îndreptată în special asupra realizării corecte a elementelor grafice ale literelor şi a respectării regulilor tehnice în timpul scrisului. Cu toate că şi în această etapă elevii realizează atît litere cît şi îmbinări de litere în diferite cuvinte, prioritară rămîne preocuparea lor pentru scrierea corectă a elementelor grafice.

După ce, pe bază de exerciţii, şcolarii şi-au format un gest grafic în măsură să le asigure realizarea cu relativă uşurinţă a contururilor elementelor grafice, accentul trece pe executarea corectă a literelor. De aici şi denumirea celei de-a doua etape, *a literelor*. Acum grija pentru aplicarea regulilor de scriere a elementelor grafice ale literelor trece pe planul al doilea, deoarece începe automatizarea procesului de aplicare a regulilor, elevii manifestînd o oarecare siguranţă în scris, care le permite să-şi deplaseze efortul spre înclinarea elementelor grafice şi realizarea integrală a literelor.

În etapa următoare, atenţia este îndreptată asupra îmbinării literelor în cuvinte, precum şi asupra elementelor grafice de legătură a literelor. De aceea etapa aceasta este denumită a *scrisului legat*. Acum, pe baza unei oarecari automatizări a scrierii literelor elevii sînt orientaţi în direcţia aşezării corecte a literelor în rînd, a respectării unor dimensiuni, înclinări şi distanţe uniforme. Scrisul corect sub aspectul său grafic este realizat concomitent cu preocuparea pentru corectitudinea lui şi din punct de vedere ortografic, precum şi pentru înţelegerea sensului cuvintelor de către elevi. Pro-

Scanned with OKEN Scanner

blemele legate de structura fonetică a cuvintelor pe baza pronunţiei corecte, precum şi cele cu privire la sensul lor sînt rezolvate de obicei înainte de începerea scrisului, astfel că aproape întregul lor efort este îndreptat în scopul realizării scrisului propriu-zis. Totuşi cele două aspecte ale scrisului, respectiv cel exterior-grafic şi cel ortografic nu pot fi privite şi realizate în mod izolat; realizarea lor se face într-o strînsă unitate şi printr-o influenţare reciprocă.

Ultimul stadiu în învăţarea scrisului îl constituie cel al *scrisului rapid*. Această etapă superioară este pregătită de cele anterioare. Acum elevul a ajuns la un asemenea nivel în efectuarea scrisului încît este în stare să-şi deplaseze atenţia şi în general efortul de gîndire asupra sensului cuvintelor, al propoziţiilor şi al textelor respective. În această perioadă, problemele de natură tehnică, cele care se referă la aplicarea regulilor tehnice şi grafice ale scrisului sînt rezolvate fără efort prea mare, datorită automatizării acţiunilor corespunzătoare. Pe prim plan se situează problemele legate de exprimarea corectă a unei idei, de respectarea cerinţelor logice şi stilistice în formularea acestor idei, de înţelegerea semnificaţiei fiecărui cuvînt.

Un asemenea nivel în efectuarea scrisului presupune în prealabil o muncă de cunoaştere şi aplicare corectă şi sistematică a regulilor grafice şi tehnice de scriere, ceea ce constituie un proces îndelungat, care se întinde cel puţin pe parcursul primelor trei clase. Forţarea deplasării atenţiei, a efortului intelectual spre aspectele de conţinut ale scrisului, înainte ca elevii să dispună de un oarecare nivel de automatizare în aplicarea regulilor de scriere, duce inevitabil la deformarea scrisului.

Etapele învăţării scrisului, aşa cum au fost prezentate mai sus, pot corespunde fiecare unei clase. Primele două etape, cea a elementelor şi cea a literelor, sînt caracteristice claselor I şi a II-a, etapa scrisului legat clasei a III-a, iar cea a scrisului rapid începe în clasa a IV-a, continuînd şi în clasele ciclului gimnazial. Repartizarea de mai sus este convenţională. Cum s-a văzut, în fiecare etapă sînt anticipate elemente ale etapei care urmează, în timp ce se mai menţin elemente specifice etapei precedente. Caracterul convenţional al acestei identităţi decurge şi din diferenţierile ce apar în evoluţia elevilor; unii evoluează într-un ritm mai rapid, alţii în ritm mai lent. Oricum însă procesul complex al învăţării scrisului implică parcurgerea acestor etape, chiar dacă ritmul în care se ajunge în cele din urmă la realizarea scrisului rapid este deosebit de la elev la elev. Acest ritm nu este, totuşi, atît de diferit încît să nu se poată lua măsuri corespunzătoare, la nivelul fiecărei clase, în funcţie de etapa în care se află elevii, în învăţarea scrisului.

Scanned with OKEN Scanner

d) *Formarea capacității de autocontrol; prevenirea greșelilor de scriere*

Ca și în cazul cititului, învățarea scrisului este determinată în foarte mare măsură de calitatea exercițiilor efectuate de fiecare elev. Dacă în cazul învățării cititului, exercițiul poate fi „alterat" printr-o angajare incompletă și mascată a elevilor, exersarea actului scrisului este în mod intrinsec legată de activitatea celui ce învață această deprindere. Într-adevăr, dacă la citire, chiar în condițiile în care exercițiul este efectuat trunchiat, incomplet, elevii reușesc să facă unele acumulări, scrisul ca deprindere este de neconceput fără o participare totală a fiecărui elev. Aceasta cu atît mai mult cu cît scrisul implică pe lîngă activitatea intelectuală cunoscută și efort fizic.

De aceea exersarea corectă, în mod independent a componentelor deprinderii scrisului este o condiție esențială în această activitate. Succesul în exersarea corectă a scrisului depinde de capacitatea de muncă independentă a elevilor, iar aceasta se desfășoară cu bune rezultate în condițiile în care se asigură conștientizarea întregului complex de mișcări care prin exerciții realizează deprinderea scrisului. Acest lucru poate fi asigurat prin formarea la copii a capacității de a se *autocontrola*, de a-și *autoregla* activitatea de scriere, în scopul *prevenirii greșelilor*. Cu alte cuvinte, copiii trebuie înarmați cu acele „instrumente" de lucru, care să le permită să se autocontroleze în timpul exersării actului scrisului.

Urmărind elevii mici în timpul scrisului și cercetînd un mare număr de caiete ale lor se pot depista numeroase greșeli de scriere, în aparență neînsemnate, dar care își pot pune amprenta în întreaga evoluție viitoare a elevilor în ceea ce privește învățarea corectă a scrisului. Dese greșeli constau în realizarea inversă a conturului unor elemente grafice, chiar al unor litere întregi, sau a elementelor de legătură a cuvintelor; alte greșeli constau în aceea că elevii fixează cu totul întîmplător locul de unde trebuie început un element grafic, unde se leagă de altul sau unde se termină ș.a.m.d. Din această cauză, elevii fac un număr mult mai mare de mișcări de prisos decît cele obișnuite în această etapă de învățare a scrisului, ceea ce duce, așa cum s-a mai arătat, la apariția prematură a oboselii. Cauza principală a unor asemenea greșeli constă, după cum vom vedea, în insuficienta pregătire teoretică a elevilor înainte de exersarea scrisului propriu-zis. În acest fel se pierde din vedere că, întocmai ca orice deprindere, și scrisul este un anumit mod de aplicare în practică a unor cunoștințe, a unor reguli. În cazul scrisului este vorba de stabilirea și aplicarea riguroasă a re-

Scanned with OKEN Scanner

gulilor tehnice şi mai ales a celor grafice de scriere a fiecărui element grafic, a fiecărei litere şi a elementelor de legătură a acestora în cuvinte.

Cunoaşterea prealabilă a acestor reguli stă la baza formării şi dezvoltării la elevi a capacităţii de a se *autocontrola*, de a-şi *autoregla* activitatea de scriere. În ultimă instanţă, aceste reguli sînt — şi trebuie să fie — instrumente pe care le folosesc elevii în vederea prevenirii greşelilor de scriere. Cu toate că este vorba de lucruri îndeobşte bine cunoscute, se impun unele precizări, în aparenţă de amănunt dar deosebit de importante. Deseori se trece în grabă, chiar superficial, peste etapa familiarizării prealabile a elevilor cu acţiunea pe care o vor efectua.

În mod obişnuit, familiarizarea prealabilă a elevilor cu acţiunea pe care urmează s-o efectueze se face prin prezentarea unor modele exterioare ale noilor semne grafice. Elementele grafice sau literele sînt înfăţişate, descompuse şi unificate (legate) fie pe tablă, fie pe o planşă ilustrată, care sugerează copiilor noul sunet şi litera corespunzătoare. De asemenea, pot fi prezentate unele modele simple, decupate din material plastic sau sîrmă. Uneori acestor modele li se adaugă şi cele realizate de învăţător în caietele elevilor, la început de rînd.

După cum se vede, este vorba de unele modele exterioare a căror valoare în familiarizarea elevilor cu noile elemente grafice sau cu noile litere este incontestabilă. Deşi valoroase, aceste modele, prin ele însele, nu pot constitui decît în mică măsură instrumente de autocontrol. Simpla prezentare a lor precum şi cele cîteva explicaţii date înainte de începerea scrisului sînt insuficiente pentru a-i înarma pe elevi cu instrumente de autocontrol.

Modelul exterior, deşi indispensabil în familiarizarea prealabilă a elevilor cu modelul actului ce urmează să-l efectueze este, prin urmare, insuficient. E destul să luăm în considerare faptul că acest model acţionează numai cînd se află nemijlocit în faţa elevilor. Atunci cînd încetează de-a mai acţiona direct, el îşi pierde calitatea de sursă de autocontrol.

Pe de altă parte, modelul exterior nu oferă prin el însuşi toate elementele teoretice de care au nevoie elevii pentru a-l reproduce corect. Este suficient să amintim că el nu sugerează, bunăoară, sensul mişcării, al direcţiei în care se realizează fiecare contur, precum şi ordinea în care se fac diferitele elemente grafice. De asemenea, luat singur, acest model îndeamnă la o simplă reproducere, care poate deveni mecanică, fără a angaja şi o activitate intelectuală. O asemenea reproducere nu poate asigura o învăţare temeinică. Drept

Scanned with OKEN Scanner

consecință, cînd elevul nu va mai avea modelul în față va întîmpina mari greutăți în realizarea lui, unele de neînvins.

Așa cum se știe, scrisul, ca orice deprindere, reprezintă un anumit mod de aplicare în practică a unor cunoștințe, mai exact spus a unor reguli tehnice și grafice. Sursele de cunoștințe care urmează să fie aplicate în practica scrisului sînt oferite de modelele semnelor grafice respective, însoțite de explicațiile învățătorului. Ca în orice deprindere, „punctul de plecare este (...) un *model al actului* însoțit de explicații pentru a-l desluși mai bine."[1]

Înțelegerea cît mai clară a modelului actului presupune ca elevul să urmărească activitatea concretă a învățătorului, însoțită de explicațiile corespunzătoare, care constituie de fapt principala sursă de cunoștințe cu privire la realizarea modelului respectiv.

Învățarea scrierii unei litere noi se realizează, evident, prin efectuarea corectă a elementelor grafice care compun litera respectivă, pe baza memoriei motrice, prin interiorizarea mișcărilor, prin transpunerea în acțiune a cunoștințelor primite, a regulilor respective de scriere. „Dar influența acestui model exterior nu se exercită prin intermediul creierului celui care învață, al sistemului său nervos. Rezultă că, în cele din urmă, *modelul intern* — ce se constituie în cazul celui care învață — reprezintă factorul care reglează direct mișcarea, direcția, intensitatea și durata ei, într-un cuvînt realizarea motrică"[2].

Înainte de realizarea de către elevi a primelor încercări de scriere a noilor elemente grafice sau a noii litere, trebuie să aibă loc asimilarea modelului respectiv pe *plan mintal, interiorizarea* acestui model. De fapt în orice act în care este implicată și mîna, cu atît mai mult în învățarea unei deprinderi care este totuși intelectuală, există o anumită prelucrare mintală. Cu alte cuvinte, modelul exterior se cere a fi transpus în planul activității mintale, intelectuale, pentru a deveni cu adevărat un instrument durabil de autocontrol. Acest lucru se poate face prin stabilirea riguroasă a regulilor grafice de scriere, prin comunicarea lor verbală, în ultimă instanță prin *studierea* temeinică a noii litere.

Studierea modelului noii litere, pe baza demonstrării lui, a mișcărilor prin care se realizează, însemnează, printre altele, precizarea punctului de unde se începe, a sensului urmat în redarea conturului ei, a felului în care se realizează elementele cele mai dificile

---

[1] I. Radu, *Psihologia învățării*, București, Editura Enciclopedică, 1969, p. 50.

[2] I. Radu, op. cit., p. 51.

și a punctului unde se termină scrierea literei. Această intuire e necesar să fie *verbalizată*, urmărindu-se continuitatea în scrierea literei. Cum se știe, unele litere se realizează dintr-o singură mișcare, fără ridicarea tocului, altele din mai multe mișcări; în acest din urmă caz e necesar să fie stabilit, în prealabil, locul unde se întrerupe mișcarea continuă pentru a realiza semnele diacritice. După cum se vede, este vorba de stabilirea cu rigurozitate a tuturor componentelor acțiunii, care în cele din urmă vor asigura realizarea unei litere. Acest lucru este necesar cunoscînd că „forma materială sau materializată a acțiunii își poate îndeplini rolul (...) numai atunci cînd conținutul ei este dezvăluit complet, iar pentru aceasta există două mijloace: desfășurarea acțiunii și generalizarea ei. Desfășurarea acțiunii înseamnă acea împărțire a ei în operațiile componente, datorită căreia elevii pot să urmărească (la început cu învățătorul, iar mai apoi în mod independent) fiecare din aceste operații și legătura dintre ele."[1]

Studierea noii litere este, prin urmare, o condiție esențială în pregătirea prealabilă a elevilor pentru scris. În nici un caz nu poate fi lăsată la voia întîmplării, doar pe seama elevilor stabilirea regulilor grafice, care — după cum se știe — sînt extrem de variate de la literă la literă.

Ideea pe care o susținem, în legătură cu cele arătate mai sus, este aceea că elevii trebuie să-și dea seama că exersarea scrisului nu înseamnă o simplă reproducere a „modelului" pe care-l au în față, ci este o activitate de aplicare a unor reguli interiorizate, conștientizate pe baza modelului literei și a demonstrării mișcărilor implicate în realizarea ei. Aceasta înseamnă că eventualele greșeli se datoresc nerespectării unor reguli. De aceea, și îndreptarea lor presupune reactualizarea în mintea copiilor a regulilor respective.

Dar acest lucru presupune cunoașterea și verbalizarea în prealabil a regulilor grafice de către elevi. Învățătorul trebuie să se convingă de aceasta și să solicite elevilor să *reproducă verbal* regulile respective înainte de a realiza prima încercare de scriere, pentru că „nu se reține bine decît ceea ce este organizat atît pe plan motor, cît și pe plan verbal".[2]

Cercetările psihologice în acest domeniu subliniază că unul din stadiile transferului acțiunii de pe planul acțiunii exterioare pe planul mintal este cel al vorbirii. Cunoscutul psiholog sovietic P. I. Galperin

---

[1] P. I. Galperin, *Acțiunea mintală ca bază a formării imaginii și ideii.* În: *Studii de psihologia învățării*, București, E.D.P., 1975, p. 24.

[2] Paul Fraise, *Psihologia experimentală*, București, Editura științifică, 1970, p. 65.

Scanned with OKEN Scanner

a observat că trecerea directă de la acțiunea cu obiectele la acțiunea în gînd a copiilor din clasa I, fără o transpunere în viu grai, „duce la o acțiune limitată, la cantități foarte mici, incorectă în majoritatea covîrșitoare a cazurilor, cu erori «aproximative» foarte caracteristice, extrem de instabile și nesigure".[1] De aceea acțiunea mintală trebuie să capete un sprijin verbal.

Este recomandabil ca elevii să realizeze un prim exemplar cu noul model numai după ce învățătorul s-a convins că ei știu să verbalizeze regulile grafice de scriere, și cînd acest lucru se face pe baza unui suport intuitiv-acțional. Practica școlară demonstrează că pentru coordonarea mișcărilor mîinii în vederea realizării unui contur grafic sînt utile exercițiile de realizare a acestui contur, mai întîi cu degetul, în aer, cu ochii deschiși și închiși și pe bancă, apoi cu ajutorul instrumentului de scris pe hîrtie neliniată, la dimensiuni diferite, mai mari decît spațiile caietelor. Prima încercare a realizării modelului nu înseamnă neapărat o reușită deplină pentru toți elevii.

De aceea e bine ca după realizarea unui singur exemplar cu noua literă să se efectueze un prim control, pentru a se vedea măsura în care elevii au reușit să aplice corect regulile grafice de descriere a noii litere. În situația în care mai mulți elevi au comis abateri de la reguli sînt necesare explicații suplimentare pentru reactualizarea acestor reguli, însoțite de demonstrații corespunzătoare, atît ale învățătorului cît și ale unor elevi. Astfel se revine la acțiune, la punctul inițial al formării acțiunilor mintale. De nivelul începutului depinde în mare măsură continuarea exersării corecte și posibilitatea de prevenire a unor greșeli. După această primă verificare elevii vor fi solicitați să mai execute încă două-trei exemplare cu noua literă, urmate de un nou control. Numai după ce există certitudinea că începutul e bun se poate continua cu încrederea necesară exersarea executării literei, eventual pe un rînd sau pe două. Este bine să se prevină tendința elevilor de-a grăbi ritmul în cea de-a doua jumătate a rîndului, ceea ce duce la depășirea posibilității de-a se asigura concordanța necesară între ritmul scrierii și capacitatea lor de autocontrol.

Din aprecierile făcute mai sus se poate deduce că fiecare încercare nouă de-a realiza un nou model al literei este bine să se facă pe fondul unei activități intelectuale, atît pe baza modelului exterior, cît mai ales pe baza celui interior, care constituie principalul instrument de autocontrol cu adevărat durabil, și nu prin simpla

[1] P. I. Galperin, *Dezvoltarea cercetărilor asupra formării acțiunilor intelectuale.* În vol.: *Psihologia în U.R.S.S.*, București, Editura științifică, 1965, p. 293.

repetare a unor mișcări. Coordonarea mișcărilor mîinii pentru scrierea unei litere se face prin intermediul modelului interior. Tatonarea la care recurg elevii are sorți de izbîndă numai în măsura în care ea nu este empirică. „Se întîmplă ca tatonarea să se desfășoare într-adevăr la întîmplare, ca soluțiile juste să fie descoperite întîmplător și să se fixeze prin simplă repetare, înainte ca subiectul să fi putut înțelege mecanismul lor. Așa se întîmplă că uneori copilul descoperă prematur soluții care depășesc nivelul său de comprehensiune, această descoperire putînd fi doar rezultatul unor întîmplări norocoase și nu al unei căutări dirijate dovadă faptul că aceste achiziții se pierd adesea pentru a face loc mai tîrziu unei redescoperiri inteligente".[1]

Precizarea de mai sus, făcută de un ilustru psiholog, privește un aspect hotărîtor al formării la elevi a capacității de a se autocontrola. Suportul principal al autocontrolului, al autoreglării în activitatea lor, în cazul nostru în scriere, îl constituie tocmai modelul actului respectiv, atît cel extern cît mai ales cel intern, rezultat al unui evident efort intelectual. Altfel noile încercări ale elevilor de a exersa scrierea unei litere nu au un suport trainic și sigur, care să asigure coordonarea mișcărilor respective în vederea realizării corecte a modelului.

Posibilitatea de prevenire a greșelilor de scriere este determinată, în bună măsură, și de *rapiditatea cu care copiii sesizează* propriile greșeli. Cu cît acest lucru se realizează mai repede, cu atît sporește posibilitatea de corectare timpurie a greșelilor. Elevii mici constată cu destulă greutate propriile lor greșeli. Uneori nici nu le sesizează sau chiar dacă fac acest lucru nu pot stabili în ce constau greșelile decît, eventual, cu ajutorul întrebărilor puse de învățător. Treptat, pe baza experienței acumulate, copiii reușesc să descopere singuri greșelile, ajungînd să facă acest lucru imediat sau chiar în momentul comiterii lor. Fără îndoială că *grăbirea ritmului de sesizare a greșelilor* constituie o premisă importantă și o condiție esențială a îndreptării lor. De aceea, în orice activitate de scriere este necesar să se urmărească formarea și dezvoltarea la copii a *capacității de a se autocontrola*, de a sesiza cu ușurință și cît mai repede greșelile.

Copilul își dă seama de greșeli după comiterea lor, cu ajutorul senzațiilor vizuale. Or, este necesar să se caute modalități de preîntîmpinare a greșelilor. Scrisul, după cum se știe, mai este coordonat în afară de senzațiile vizuale și de o serie de senzații motorii, date, printre altele, de forța cu care se apasă asupra instrumen-

---

[1] I. Piaget, *Nașterea inteligenței la copil*, București, E.D.P., 1973, p. 411.

tului de scris, de contractarea mușchilor mici ai mîinii, de poziția degetelor, a palmei, chiar a antebrațului etc. Bunăoară, la început copiii își dau seama de forța cu care au apăsat asupra instrumentului de scris după cît de pronunțate sînt liniile trasate pe caiet, prin urmare, cu ajutorul senzațiilor vizuale. Treptat, ei își vor da seama de aceasta după senzația de apăsare sau după senzația de contractare a mușchilor. Este un lucru bine cunoscut că și persoanele care posedă deprinderea scrisului, atunci cînd doresc să realizeze un scris impecabil, își „aranjează" aproape instantaneu poziția corpului, a mîinii, atît înainte de a trece la scris, cît și în timpul scrisului. Prin urmare, chiar mișcarea grafică automatizată poate fi subordonată reglării voluntare ori de cîte ori apar dificultăți.

Cercetările cu privire la fiziologia mișcării grafice[1] au stabilit că însăși poziția degetelor pe creion, poziția palmei și a antebrațului trebuie reglate în funcție de sensul în care se execută o trăsătură (pe verticală — de sus în jos sau invers, pe orizontală — înspre dreapta sau invers etc.). Se înțelege că în legătură cu fiecare din aceste situații sînt necesare norme tehnice și grafice precise, pe care copiii trebuie să le înțeleagă și să le folosească în scopul prevenirii greșelilor, al realizării unei scrieri corecte din punct de vedere grafic.

Este vorba, după cum se vede, de o autoreglare a întregului complex de acțiuni care concură la realizarea unui scris adecvat. În felul acesta, senzațiile amintite mai sus, precum și regulile tehnice și grafice învățate devin, pentru cei ce scriu, semnale care îi avertizează asupra eventualelor devieri de la conturul dorit al semnelor grafice pe care le scriu, putînd fi evitate eventualele greșeli. Treptat, pe baza repetițiilor sistematice, copiii vor fi conduși să-și dea seama că scrisul corect este asigurat atît prin controlul vizual, cît și prin cel motor care — așa cum s-a văzut — are un rol cu totul deosebit în prevenirea greșelilor.

Făcînd aceste aprecieri nu trebuie înțeles că cei ce învață scrisul își vor da seama de la sine de valoarea controlului motor pentru prevenirea greșelilor de scriere. Este de datoria învățătorului să atragă atenția copiilor asupra acestui lucru și să-i pregătească astfel încît, treptat, ei să-și poată corecta mișcările în timpul scrisului, înainte de a greși.

În fine, o ultimă cerință care considerăm că trebuie avută în vedere în realizarea unui scris corect este aceea de a se asigura o *concordanță între ritmul scrisului și posibilitățile de sesizare a gre-*

---

[1] Vezi **Athanasiu Andrei**, *Scris și personalitate*, București, Editura științifică, 1970, p. 17—29.

șelilor de către fiecare elev. „În orice caz, nu se va sacrifica niciodată precizia formei și regularitatea scrisului în favoarea vitezei“[1]; dar nu se poate renunța nici la ideea că ritmul de învățare a scrisului poate să fie și trebuie să fie mai accelerat. Pentru realizarea acestui deziderat, formarea și dezvoltarea la elevi a capacității de a se autocontrola, de a-și autoregla propria lor activitate de scriere reprezintă o condiție de prim ordin.

Deși este o activitate complexă, care pune în fața copiilor dificultăți evidente, învățarea scrisului ca instrument de exprimare și de comunicare poate fi realizată în condiții bune în clasa I cu copii de 6 ani. Introducerea unor elemente pregătitoare de scriere încă în grădinițe și asigurarea continuității cu ceea ce se face în clasa I vine în mod considerabil în sprijinul copiilor în învățarea scrisului propriu-zis. Pentru asigurarea succesului acestei acțiuni sînt necesare încă investigații în ce privește stabilirea și respectarea unor cerințe psihopedagogice corespunzătoare.

e) *Folosirea caietelor pentru scris*

Deși în aparență e o problemă minoră, folosirea corectă a caietelor în clasa I, încă din perioada preabecedară, influențează nemijlocit formarea deprinderilor de scris. Caietul nu poate fi privit doar ca un simplu „suport“ pe care se așază literele, cuvintele și propozițiile scrise. El este considerat oglinda întregii activități a elevului, o marcă a spiritului de ordine, de disciplină în muncă, a gustului pentru frumos.

După cum se știe, calitatea scrisului nu este apreciată numai după exactitatea execuției grafice a literelor, a îmbinării acestora în cuvinte, ci și după înfățișarea generală a caietelor, după așezarea corectă, estetică a temelor în fiecare pagină, după rigurozitatea ordinii asigurate.

Cerințele care țin de aspectele exterioare ale caietelor amintite mai sus, nu numai că nu supraîncarcă elevii, dar le ușurează munca, iar respectarea lor de la primul contact cu caietul școlar asigură formarea unor deprinderi de folosire corectă a caietelor.

Fără a stabili neapărat o ierarhizare a acestor cerințe vom aminti, mai întîi, necesitatea folosirii integrale a fiecărei pagini a caietului. Există, destul de frecvent, tendința, din păcate acceptată pe alocuri, de a se folosi fragmentar paginile, de a se lăsa numeroase spații libere, care însumează uneori jumătăți de pagini sau de a se

---

[1] Robert Dottrens, *A educa și a instrui*, București, E.D.P., 1970, p. 168.

Scanned with OKEN Scanner

realiza fiecare temă la început de pagină, chiar dacă pe pagina precedentă au mai rămas multe spații libere. Ceea ce este de neacceptat e faptul că există cazuri în care modul de folosire rațională a caietului e lăsat la libertatea deplină a elevilor. O asemenea practică nu poate fi nicicum justificată; ea e dăunătoare, promovează dezordinea și risipa și nu cultivă spiritul de ordine, de folosire economicoasă a caietelor. De aceea folosirea rațională a caietelor reprezintă o cerință pe cît de elementară pe atît de ușor de realizat.

Folosirea integrală a caietelor este condiționată în bună măsură de felul în care sînt așezate temele în pagină. Experiența didactică dovedește că încă din perioada preabecedară, de la prima temă efectuată în clasă de către elevi, pot fi formulate cîteva cerințe elementare, care-i vor conduce pe elevi spre formarea unui comportament adecvat față de temele scrise, față de caiete. Avem în vedere faptul că o temă scrisă, chiar dacă are ca subiect, să zicem, scrierea unui element grafic oarecare, oferă posibilitatea de a se stabili cerințe care țin de scrierea corectă a textului, de folosirea alineatului, de păstrarea unei distanțe uniforme de la marginea paginii etc. Astfel, trei, patru exemplare cu noul semn grafic executate la mijlocul spațiului reprezintă tema lecției, iar alineatul poate fi marcat printr-o anumită distanță de la marginea paginii lăsată la scrierea primului rînd după temă. De asemenea, se poate stabili, fără a se face din aceasta o regulă generală, dacă între temă și primul rînd sau între ultimul rînd al unei teme și titlul celei noi se lasă un spațiu liber.

După cum se vede, este vorba de cîteva cerințe, în aparență neînsemnate, care nu creează nici un fel de dificultate pentru copii, dar respectarea lor poate fi hotărîtoare în formarea unui scris cu adevărat estetic.

Corectarea sistematică a caietelor, a tuturor temelor scrise de elevii din clasa I constituie o condiție primordială a formării unor deprinderi corecte de scris. Acest lucru poate fi realizat cu relativă ușurință în condițiile în care, pe de o parte, volumul temelor scrise în clasă de școlarii din clasa I este mai restrîns (după opinia noastră el nu trebuie să depășească două spații în perioada preabecedară și o bună parte din cea a abecedarului), iar pe de altă parte se folosesc două rînduri de caiete.

În practica multor învățători s-a încetățenit sistemul folosirii a două rînduri de caiete, pentru scriere. Există însă deosebiri în modul de a le utiliza. Unii le dau destinații diferite după locul unde se execută temele: în clasă și acasă. Sistemul ar fi bun dacă exigențele ar fi aceleași pentru ambele rînduri de caiete. Numai că, în acest caz, exigențele sînt oarecum mai mari pentru caietele în care se efec-

Scanned with OKEN Scanner

tuează temele date pentru acasă, caiete care pe alocuri sînt numite „de curat". În schimb, exigențele sînt diminuate pentru temele efectuate pe caietele de clasă (care, probabil din spirit de opoziție sînt numite uneori „de murdar"). Adevărul e că acestea din urmă sînt transformate, în mod tacit, în maculatoare, fiind tratate ca atare și cînd este vorba de corectarea lor. Al doilea mod de folosire a celor două rînduri de caiete oferă fiecăruia același tratament. Fiecare rînd de caiete este utilizat atît pentru temele efectuate în clasă, cît și pentru cele de acasă, iar exigențele sînt aceleași. Avantajul acestui sistem este dublu. Pe de o parte, în timp ce un rînd de caiete se află la elevi, celălalt e la învățător, care le va putea corecta pe parcursul a două-trei zile, după care se face schimbul de rigoare al caietelor. Pe de altă parte, acest sistem îi obligă pe elevi să fie la fel de exigenți cu scrisul în ambele caiete, evitîndu-se o oarecare discontinuitate inevitabilă în cazul folosirii în moduri diferite a celor două rînduri de caiete.

Cît privește modul curent de efectuare a corecturilor, considerăm că acestea trebuie să vizeze nu doar eventualele omisiuni, inversiuni sau substituiri de litere, ci orice abatere de la regulile grafice de scriere. Chiar simplele devieri de la scrierea corectă a unor elemente grafice trebuie îndreptate. Aceasta cu atît mai mult cu cît procesul învățării scrierii se află la început și încă nu s-au format niște stereotipuri greu de distrus.

Exigențele față de caietele elevilor pot îmbrăca și alte aspecte. Ne-am limitat la cele de mai sus, considerîndu-le mai importante din punctul de vedere al formării, la micii școlari, a unei atitudini corespunzătoare față de activitatea de învățare a scrierii.

4. Aspecte ale legăturii dintre citire și scriere; consecințe de ordin metodic ale acestei legături

O trăsătură specifică a metodei fonetice, analitico-sintetice, o constituie corelația dintre citire și scriere, faptul că în activitatea de predare-învățare a acestor deprinderi există o influențare reciprocă. În perioada în care se parcurge abecedarul elevii desfășoară numeroase activități care reflectă și consolidează această legătură și influențare reciprocă. Astfel atît citirea, cît și scrierea corectă sînt influențate în foarte mare măsură de exercițiile de analiză și sinteză fonetică, de exprimarea articulată a cuvintelor, care constituie instrumente de seamă de autocontrol. Efectuînd corect un exercițiu de citire, elevii fac în același timp o pregătire pentru scriere. Orice text tipărit sau scris de mînă, care urmează să fie transcris sau co-

Scanned with OKEN Scanner

piat, mai întîi se citeşte. Pe de altă parte, textele scrise de mînă sînt şi ele citite, ceea ce constituie un bun prilej de exersare a cititului în condiţii specifice. Există, aşadar, o corelaţie strînsă între activităţile de citire şi cele de scriere. Această corelaţie apare şi în procesul de formare a cîmpului de citire al elevilor.

Primele exerciţii de scriere a literelor de mînă, a cuvintelor şi a propoziţiilor se realizează pe baza citirii prealabile după exerciţii adecvate de analiză şi sinteză fonetică, precum şi pe baza înţelegerii sensului cuvintelor, al propoziţiilor sau al textului respectiv. În felul acesta actul scrisului este scutit de atenţia ce trebuie dată înţelegerii sensului celor scrise, acest lucru fiind cunoscut dinainte. Efortul principal al elevilor este îndreptat spre realizarea grafică şi ortografică a scrisului.

Primele încercări de scriere se fac de obicei după modelele de mînă. Această activitate e denumită în mod curent *copiere*. Ulterior se trece la scrierea şi după modele de tipar, activitate cunoscută sub denumirea de *transcriere*. În cazul transcrierii, elevii au de rezolvat unele sarcini în plus faţă de scrisul după modele de mînă. Ei vor trebui să-şi concentreze atenţia şi asupra elementelor grafice ale fiecărei litere, asupra elementelor de legătură a acestora în cuvinte. Toate aceste sarcini suplimentare apar în condiţiile în care elevii nu mai au în faţă modelele respective „de mînă".

Recunoaşterea şi reproducerea propriu-zisă a fiecărui element grafic şi realizarea legăturii acestora în cuvinte prin copiere (după un text de mînă) favorizează, în mod evident scrisul, deoarece elevii au modelele respective în faţă, modele pe care în mod obişnuit le reproduc. Există şi o oarecare influenţă negativă asupra scrisului deoarece, preocupaţi prea mult de modelul din faţă, asupra căruia îşi vor fixa privirea foarte frecvent, elevii vor întrerupe „firul continuu al scrisului", fiind tentaţi să schimbe şi sensul firesc al mişcării, al direcţiei de scris. Copierea, ca exerciţiu de scriere, poate avea influenţe negative în formarea cîmpului de citire al elevilor. Considerînd că procesul scrierii unui text de mînă implică şi actul citirii, în prealabil, citirea cuvintelor se face literizînd. În procesul scrierii, în cazul de faţă, unitatea optică de citire este litera, elevul citind fiecare literă pe care o scrie şi pe care o are drept model, în textul după care copiază.

Dacă urmărim elevii în timp ce copiază propoziţii scrise cu litere de mînă, după ce acestea au fost citite şi analizate în prealabil se poate constata că, în timpul scrierii, media folosirii textului pentru copiere (numărul mediu al fixărilor vizuale) pe text va fi mai mare chiar decît numărul literelor care compun textul respectiv. Aceasta

Scanned with OKEN Scanner

se explică prin faptul că elevii, avînd modelele după care scriu gata realizate, sînt tentați să-și fixeze privirea asupra fiecărei litere în parte, sau chiar numai asupra unor elemente grafice ale literelor. Pentru ei e mai simplu să recurgă la modelul exterior, decît să facă apel la cel mintal.

După cum se vede, copierea (după modelele de mînă) are influență negativă asupra formării cîmpului vizual de citire, deci asupra cititului în general, dar, cum s-a văzut, această activitate favorizează, cu unele rezerve pe care le-am amintit, scrisul corect. Avînd modelele după care scriu în fața lor, elevii le vor putea reproduce cu mai multă ușurință decît în situația în care scriu după text de tipar.

Analizînd activitatea de transcriere (de scriere după modele de tipar) vom constata că ea favorizează procesul formării cîmpului de citire. Considerînd că fiecare cuvînt care urmează să fie scris este, în prealabil citit și analizat din punct de vedere fonetic, elevul va însoți această activitate de rostire articulată a lui, concentrîndu-și atenția asupra reprezentării clare a literelor respective, precum și a elementelor grafice de legătură a acestora. De data aceasta, elevul nu mai este tentat să-și fixeze privirea pe fiecare literă a cuvîntului tipărit, pe care-l transcrie în caietul său (cu modele de mînă). Numărul mediu al fixărilor pe text în acest caz este mult mai mic, uneori, chiar mai mic decît numărul silabelor. Fixările pe textul după care se transcrie se face pe silabe, sau chiar pe cuvinte.

Prin urmare, se poate spune că transcrierea (după text de tipar) favorizează formarea cîmpului de citire de o silabă. În ceea ce privește însă scrisul, calitatea acestuia nu mai este totdeauna la nivelul celui realizat după modelele de mînă, prin copiere. Apare, totuși, un element pozitiv și în ceea ce privește scrisul și anume rapiditatea lui. Neavînd modelele în față, elevii nu-și vor mai consuma timpul cu desele întreruperi pentru a urmări aceste modele, iar scrierea se va desfășura în ritm ceva mai accelerat.

Din analiza corelației dintre citire și scriere, făcută în perspectiva formării cîmpului de citire de o silabă, se pot formula unele concluzii practice pentru activitatea la clasă. Astfel, pentru formarea cîmpului de citire al elevilor în perioada în care se parcurge abecedarul este necesară acordarea unei atenții deosebite activității de scriere a elevilor. După cum s-a văzut, scrisul influențează, pozitiv sau negativ, formarea cîmpului de citire, în funcție de felul cum este orientat. De aceea, activitatea de scriere va trebui să fie pregătită și îndrumată în așa fel încît ea să contribuie și la formarea cîmpului de citire al elevilor. Pe de altă parte, trebuie urmărită și

Scanned with OKEN Scanner

formarea unui scris corect din punct de vedere grafic. În acest scop este recomandabil ca, în funcție de obiectivele ce stau în față, în diferite perioade, elevii să fie îndrumați cu mult discernămînt să efectueze exerciții de scriere după cele două categorii de texte: de mînă și de tipar, adică să realizeze copieri sau transcrieri.

De asemenea, sînt necesare mai multe exerciții de citire după texte scrise de mînă. Pentru aceasta, în afara textelor scrise cu litere de mînă din abecedar, care de fapt sînt puține și de dimensiuni reduse, se poate cere elevilor să citească texte scrise de ei. Pentru a li se oferi modele corecte de citire după texte scrise de mînă este necesar ca acestea să fie corectate în prealabil. Deprinderea de a citi texte scrise de mînă influențează pozitiv și citirea textului de tipar.

Un tip de exercițiu cu un nivel de dificultate mai ridicat este scrierea după *dictare*. În cazul acestor exerciții elevii nu mai au în față nici un fel de model care să le influențeze într-un fel scrisul. Condiția principală a reușitei în efectuarea scrisului după dictare este, în primul rînd, reprezentarea corectă de către elevi a cuvintelor, a propozițiilor și în special a structurii fonetice a fiecărui cuvînt. Acest lucru se realizează prin exerciții speciale de analiză și sinteză făcute înaintea începerii scrisului. Exercițiile amintite asigură conștientizarea activității pe care o vor efectua elevii constituind și în acest caz un mijloc de autocontrol. Ele permit ca, împreună cu rostirea articulată a cuvintelor, care se face concomitent cu scrisul, activitatea respectivă să devină, de fapt, o *autodictare*. Elevii își vor „dicta" singuri cuvintele pe care le scriu, pronunțîndu-le răspicat, pe silabe, prelungind fiecare sunet. Primele exerciții de dictare se limitează la scrierea doar a unor cuvinte izolate, urmînd ca, pe măsură ce elevii cîștigă experiență, să se efectueze și dictări de propoziții și chiar de scurte texte.

O altă condiție a asigurării succesului în scrierea după dictare o constituie reactualizarea regulilor de scriere, în special a celor tehnice. De asemenea, e necesar să fie reamintite regulile grafice de scriere a unor litere sau a unor elemente de legătură, care prezintă dificultăți mai mari.

Transpunerea grafică a unor cuvinte sau propoziții presupune mai întîi o reprezentare corectă a acestora pe plan mintal, pe baza pronunției corecte și a perceperii auditive.

O cerință importantă, a cărei respectare asigură eficiența exercițiilor de scriere, o constituie *dozarea* lor, adică folosirea lor în propoziții bine determinate. Fiecare din tipurile de exerciții pe care le-am amintit își are, cum s-a văzut, valoarea sa. De aceea ele vor

Scanned with OKEN Scanner

fi utilizate în mod succesiv, ţinînd seama de contribuţia lor specifică la formarea deprinderilor de scriere corectă.

Dozarea exerciţiilor de scriere este strîns legată de *eşalonarea* lor, adică de repartizarea lor la intervale de timp succesive, în aşa fel încît prin întregul sistem de lecţii să se realizeze sarcinile propuse. Eşalonarea trebuie să aibă în vedere şi o frecvenţă ritmică în exerciţii a literelor învăţate. Pentru a fi consolidate temeinic, literele învăţate se introduc în exerciţii de tipuri diferite în mod periodic, înainte de a fi uitate. Avem în vedere în special acele litere care au o frecvenţă mai scăzută în scriere şi care e bine să fie date spre a fi exersate la intervale de timp corespunzătoare, pentru a se preveni uitarea lor.

5. Posibilităţi de folosire a jocului în învăţarea cititului şi a scrisului

În activitatea complexă de însuşire a cititului şi a scrisului, ca în întregul proces al învăţării, au loc procese intense de construire a unor structuri psihice la toate nivelele. Particularităţile acestor structuri sînt determinate de însăşi natura şi particularităţile acţiunii pedagogice. Cu cît gama modalităţilor de lucru utilizate este mai largă, cu atît resursele intelectuale sînt mai viguroase, oferind posibilităţi de achiziţii în învăţare din ce în ce mai mari.

Din multiplele modalităţi de activitate didactică utilizate în clasa I, în special în condiţiile şcolarizării copiilor de la vîrsta de şase ani, o valoare aparte o are jocul. Jocul, în special cel didactic, angajează în activitatea de cunoaştere cele mai importante procese psihice, cele mai intime operaţii ale acestora, avînd în acelaşi timp, un deosebit rol formativ şi educativ.

Procesele intelectuale declanşate de joc, în special cele ale gîndirii, au darul de a-i conduce pe elevi în „a afla", „a descoperi" unele adevăruri noi pentru ei, cu o oarecare uşurinţă, pe fondul angajării, doar în aparenţă, a unui efort mai mic şi mai ales în condiţiile unor satisfacţii evidente. Jocul didactic poate fi utilizat ca o tehnică atractivă de explorare a realităţii, de explorare a unor noţiuni abstracte pe o cale mult mai accesibilă. „Strategia jocului este în esenţă o strategie euristică".[1] În joc elevul se găseşte „în situaţia de actor, de protagonist şi nu de spectator, ceea ce corespunde foarte bine di-

[1] Ioan Cerghit, *Metode de învăţămînt*, Bucureşti, E.D.P., 1976, p. 171.

namismului gîndirii, imaginației și vieții lui afective, unei trebuințe interioare de acțiune și afirmare".[1]

Jocul didactic dă un randament sporit față de celelalte modalități de lucru folosite în activitatea de învățare, în special la clasa I, deoarece el face parte din preocupările zilnice, preferate ale copiilor. Prin prezența tuturor caracteristicilor situației de joc (trebuința de performanță, risc, incertitudine), jocul didactic solicită o angajare deplină a capacităților intelectuale ale elevilor. Aceasta mai ales dacă se are în vedere că între joc și situația reală — cea urmărită de învățare — există întotdeauna o asemănare formală, o analogie.

Valoarea principală a jocului rezidă în faptul că face elevii participanți nemijlociți, direct interesați, la propria lor formare. „... Toate metodele active de educație a copiilor mici cer să li se furnizeze acestora un material corespunzător pentru ca, jucîndu-se, ei să reușească să asimileze realitățile intelectuale care, fără aceasta, rămîn exterioare inteligenței copilului".[2]

În clasa I, în condițiile școlarizării copiilor de la vîrsta de șase ani, jocul reprezintă și o modalitate de asigurare a continuității între grădiniță și școală, de ușurare a procesului adaptării copiilor la specificul muncii școlare, de învățare. Introducerea jocului în însăși structura lecțiilor constituie și un mijloc de prevenire, precum și de înlăturare a oboselii, cunoscută fiind capacitatea redusă de efort a micilor școlari.

Jocurile, introduse în însăși structura lecțiilor în clasa I, sînt folosite sub forma așa-ziselor **„activități în completare"**. Denumirea ni se pare oarecum improprie de vreme ce jocul, așa cum s-a văzut, are evidente valențe de cunoaștere, din moment ce prin joc se rezolvă, într-o manieră specifică, numeroase sarcini de învățare, rolul lui nefiind doar ludic. Dar importantă e nu denumirea acestui tip de activitate, ci mai ales semnificația ce trebuie să i se dea.

După aprecierea noastră, aceste activități, cu tot caracterul lor relaxant, de destindere — aceasta fiind una din funcțiile lor de bază — nu pot fi organizate și desfășurate la voia întîmplării ca simple „activități în completare".

O primă problemă ce se cere a fi rezolvată în mod corect se referă la *conținutul* activităților în completare, precum și la formele lor de organizare. În ultimul timp au apărut numeroase lucrări speciale care descriu un mare număr de asemenea jocuri-activități în completare, ce pot fi utilizate în clasa I, la toate disciplinele școlare, în special la citire și scriere, discipline care ocupă aproape jumă-

---

[1] Ioan Cerghit, *Metode de învățămînt*, București, E.D.P., 1976, p. 171.
[2] Jean Piaget, *Psihologie și pedagogie*, București, E.D.P., 1972, p. 139.

tate din numărul total al orelor stabilite în planul de învățămînt.[1] De aceea nu ne propunem să facem același lucru, mai ales că lucrărilor care se adresează activității la clasa I li se adaugă și cele pentru grădinițe.

Fiind vorba, de asemenea, de forme de activitate cu valențe multiple, care fac parte integrantă din lecție, este necesar să li se dea un conținut și forme care să asigure tocmai integrarea lor organică în activitatea dominantă a fiecărei lecții. Menirea activităților în completare este de a crea momente de destindere, de relaxare, de odihnă, dar pe același fond general de activitate, care este dominantă la fiecare lecție, în funcție de subiectul ei.

Chiar dacă realizarea acestei cerințe presupune oarecari dificultăți, o considerăm necesară în scopul asigurării caracterului unitar, al continuității în lecție. Altfel, activitățile în completare, fie că-i supraîncarcă pe micii școlari cu lucrări care nu au nici o valoare didactico-educativă, fie că duc la irosirea timpului, ceea ce poate să aibă urmări la fel de negative ca și supraîncărcarea elevilor.

Pentru a susține punctul de vedere că există numeroase posibilități pentru satisfacerea acestei cerințe, ne vom referi foarte sumar la cîteva exemple. Așa cum s-a subliniat la locul potrivit, corectitudinea cititului și a scrisului depinde în mare măsură de nivelul la care se realizează pronunția, iar aceasta depinde de calitatea auzului fonematic. Tocmai în acest scop, al dezvoltării auzului fonematic, în lecțiile respective pot fi introduse, printre celelalte forme de activitate, și jocuri didactice cu un conținut adecvat, legat de sarcina dominantă în asemenea lecții. Astfel, jocuri cum sînt: „Spune mai departe", „Jocul silabelor", „Completează cuvîntul", „Unde se găsește sunetul"[2] contribuie la dezvoltarea auzului fonematic, la exersarea pronunțării corecte a unor sunete, atît în mod izolat, cît și în cuvinte. Tot sub formă de joc pot fi organizate și exerciții de rostire prelungită a unor sunete *(a, e, i, u, s, z, r)*. Bunăoară pentru „u" este binecunoscut jocul „De-a trenul". Alte asemenea jocuri pot

---

[1] A se vedea, în acest sens: Buda Aurelia ș.a., *Jocuri didactice și exerciții distractive. Culegere pentru clasa I*, București, E.D.P., 1972; Bădică Tatiana ș.a., *Jocuri didactice pentru dezvoltarea vorbirii*, București, E.D.P., 1974; Popovici Constantin ș.a., *Culegere de jocuri didactice pentru clasele I—IV*, București, E.D.P., 1971; Maria Taiban ș.a., *Jocuri didactice pentru grădinița de copii*, București, E.D.P., 1976; Maria Ioana Georgescu-Boștină, *Știm să citim?* București, E.D.P., 1975.

[2] Vezi M. Taiban, *Jocuri didactice pentru grădinița de copii*, București, E.D.P., 1976, p. 25 și 111—115.

fi „Albinele", „Cine face așa?", „Scara" ș.a.[1] Acestea din urmă oferă posibilități de exersare a pronunției unor consoane labiodentale *(f, v)*, velare *(c, g)*, a siflantelor *(s, z)*, a șuierătoarelor *(ș, j)*, a vibrantei *(r)*, a diftongilor *(ai, au, eu, ea, ia)*. Ceea ce e important e faptul că asemenea activități organizate sub formă de joc au conținut care poate fi integrat organic în unitatea lecțiilor respective, făcînd corp comun cu acestea.

Unele jocuri oferă prilejuri pentru ca elevii să opereze cu elementele de vocabular în situații gramaticale, cu mult înainte de a se studia gramatica. Bunăoară, prin jocuri didactice, elevii își pot consolida deprinderea de a folosi corect substantivele în cazurile nominativ (articulate), genitiv, dativ și acuzativ („Baba-oarba", „Un tăciune și-un cărbune", „Ce-mi dai?" ș.a.), de a face acordul adjectivului cu substantivul („Fata moșului și a babei", „Cutiuța cu surprize"), de a folosi corect unele timpuri ale verbului („Roata vremii", „Cînd faci — ai făcut, vei face — așa?) sau pronumele personal și cel demonstrativ („Ce știi despre mine?", „Ce este acesta?" — aceasta) ș.a.[2]

Iată, spre ilustrare, cum un joc ca cel intitulat „Un tăciune și-un cărbune" pune copiii în situația de-a folosi corect terminațiile substantivului în cazul genitiv. Unul din copii numără silabele din versurile spuse de clasă: „Un tăciune și-un cărbune/Spune tu, băiete, (fetițo) spune!". Copilul la care se termină numărătoarea primește, fie o carte de povești, fie un album cu obiecte ilustrate, pe care o deschide la întîmplare. El privește imaginea respectivă, o arată clasei și formulează o propoziție corespunzătoare. Deschizînd, bunăoară, albumul la o ilustrație care înfățișează o armă de vînătoare, copilul spune: „Eu văd o armă de vînătoare". „Ea este a vînătorului". Clasa urmărește cele spuse. Dacă propozițiile (cea de-a doua avînd, de obicei, un grad sporit de dificultate) sînt formulate corect, copiii scandează:

„Un tăciune și-un cărbune,
Taci, copile, nu mai spune!

Firește, fiecare ilustrație oferă situații diferite de cuvinte care denumesc obiecte (substantive).

Un asemenea joc folosit, de fapt și la grădiniță, își poate găsi locul în lecțiile de citit-scris, mai ales cu ocazia efectuării exercițiii-

---

[1] Vezi Buda Aurelia, *Jocuri didactice și exerciții distractive*, București, E.D.P., 1972, p. 28, 46.

[2] A se vedea, Bădică Tatiana ș.a., *Jocuri didactice pentru dezvoltarea vorbirii*, București, E.D.P., 1974, p. 39.

lor de analiză şi sinteză fonetică, precum şi cu prilejul analizării ilustraţiilor din abecedar. El este o expresie a posibilităţilor largi de a familiariza elevii cu exprimarea corectă, din punct de vedere gramatical, în etapa pregramaticală, o expresie a faptului că „gramatica se învaţă prin mijlocirea limbii şi nu limba prin mijlocirea gramaticii".[1]

O altă problemă căreia e necesar să i se dea o rezolvare corespunzătoare, cu privire la „activităţile în completare", o constituie *locul plasării lor în structura fiecărei lecţii*. Foarte frecvent se are în vedere doar faptul că fiind vorba de activităţi ce se desfăşoară în completarea unei lecţii, locul lor ar fi invariabil în ultima parte a lecţiei; mai mult chiar, se consideră că lecţia propriu-zisă durează 30—35 de minute, iar restul minutelor pînă la terminarea orei de curs se completează cu asemenea activităţi. O astfel de viziune duce, de cele mai multe ori, la umplerea timpului cu activităţi al căror conţinut şi forme nu au nimic comun cu lecţia în completarea căreia se fac.

Există, firește, situaţii cînd aceste activităţi îşi pot avea locul în ultima parte a orei de curs, mai ales cînd ele au un rol şi de a consolida, de a fixa şi sistematiza unele lucruri învăţate în timpul lecţiei sau la un şir de lecţii. Se înţelege că şi în asemenea situaţii este recomandabil ca activităţile respective să se integreze în conţinutul unitar al lecţiei.

Dar, în mod inevitabil, pot apărea situaţii cînd elevii să dea semne de oboseală înainte de a se epuiza cele 30—35 de minute programate pentru activitatea propriu-zisă de învăţare; sau e foarte posibil ca unele sarcini didactice stabilite în cadrul unei lecţii să-şi găsească cea mai bună rezolvare tocmai prin jocuri didactice. De aceea, locul activităţilor în completare poate fi fixat şi în interiorul lecţiei, al orei de curs în general. Mai mult chiar, pot exista situaţii în care introducerea elevilor în conţinutul noii teme ce constituie subiectul lecţiei să se facă, în modul cel mai nimerit printr-un joc didactic cu valenţe sporite. În asemenea împrejurări, locul cel mai potrivit al „activităţilor în completare" îl constituie chiar prima parte a lecţiei.

Un aspect aparte al conţinutului şi formelor activităţilor în completare îl constituie posibilitatea introducerii lor în lecţii, de la caz la caz, nu într-o singură etapă, ci în două-trei reprize. Asemenea situaţii pot apărea fie în funcţie de „starea" în care se află elevii,

---

[1] Robert Dottrens, *A educa şi a instrui*, Bucureşti, E.D.P., 1970, p. 153—154.

Scanned with OKEN Scanner

fie în funcție de măsura în care prin joc se pot rezolva sarcini didactice cu mai multă eficiență, în diferite momente ale lecției.

Față de ideile exprimate mai sus se poate spune că recomandările programelor școlare, precum și cele ale altor documente care orientează activitatea didactică din ciclul primar, după care 10—15 minute din orele de curs vor fi afectate activităților în completare, vor fi interpretate în mod creator, atît în ce privește conținutul și formele de organizare, cît și locul lor în momentele cele mai potrivite ale orelor de curs.

Scanned with OKEN Scanner

IV.

A învăța pe elevi să învețe — obiectiv prioritar al școlii moderne. Contribuția lecțiilor de citire

Lecțiile de citire aduc o contribuție în formarea la elevi a capacităților și deprinderilor de a învăța — obiectiv de prim ordin al școlii contemporane. O autentică educație permanentă care se definește ca o dimensiune esențială a omului modern nu poate fi concepută dacă în școală, începînd cu primii ani de instruire, elevii nu și-au însușit deprinderile de a învăța sistematic, conștient și temeinic.

Pentru a se putea adapta și readapta continuu la schimbările intervenite în profesia sa, în ambianța culturală mereu înnoită, pentru a promova noul și a se afirma ca factor de progres, omul trebuie să învețe permanent, să-și perfecționeze pregătirea obținută în școală, care, oricît ar fi de temeinică, nu poate oferi răspunsuri adecvate solicitărilor impuse de viață.

Se consideră că astăzi nu mai poate fi concepută o deosebire între educația școlară și cea postșcolară.

„Educația permanentă sau învățarea continuă, și pe tot parcursul vieții, constituie cea mai semnificativă și cea mai revoluționară idee pedagogică a secolului, chiar dacă originile ei pot fi identificate din cele mai vechi timpuri".[1]

Educația permanentă, consecință directă, pe planul activității și existenței umane, a revoluției științifico-tehnice contemporane, va rezolva în bună măsură acel decalaj la care se referă pedagogul polonez Bogdan Suchodolski spunînd că civilizația și cultura se dez-

[1] Kidd, Y. Roby, *Implicațiile educației permanente pentru profesori.* În: *Education Panorame,* Washington, 1968, nr. 2, p. 2—10.

voltă mult mai rapid decît reușește educația să-i pregătească pe oameni pentru a trăi la nivelul ce-l oferă ele.

Învățarea continuă va constitui în viitor una din principalele activități desfășurate de oameni în timpul lor liber — care în societatea modernă a devenit o componentă a vieții omului.

Revoluția științifico-tehnică — cu consecințele ei directe — mecanizarea și automatizarea proceselor de producție — prin care se asigură creșterea productivității muncii și a volumului producției de bunuri materiale, creează condiții pentru reducerea timpului de muncă al omului și creșterea timpului liber în afara timpului necesar pentru refacerea forțelor prin odihnă fiziologică.

Așadar, omul trebuie să fie pregătit pentru a ști să folosească timpul liber, care va juca un rol din ce în ce mai important în viața lui.

„Timpul liber nu are numai o funcție de destindere ci, mai ales, o funcție de creație, căci el trebuie să contribuie la formarea umană, socială și civică. De aici rezultă necesitatea de a concepe o organizare a timpului liber care să ofere o gamă vastă de posibilități pentru dezvoltarea gustului, a judecății și a simțului critic, ca și necesitatea de a încuraja unele atitudini pozitive și de a pune în valoare aptitudini creatoare"[1].

În fața școlii, deci, stă sarcina de a-i învăța pe elevi cum să învețe, și aceasta întîi pentru a fi pregătiți să se adapteze cerințelor sporite care se ridică în fața specialității sale, sau pentru a obține chiar o nouă calificare — dat fiind mutațiile care au loc în structura și dinamica profesiunilor. În al doilea rînd, învățarea permanentă va satisface și va dezvolta interese, gusturi și preocupări înalte, constituind o condiție esențială pentru realizarea continuă a personalității omului.

Problema de a învăța pe elevi să învețe o examinăm în legătură cu folosirea textului tipărit, pentru că o lungă perioadă de timp cartea va rămîne principalul mijloc de instruire și de cultivare a omului. Fără îndoială, este necesar ca învățarea cu ajutorul mijloacelor audio-vizuale (filmul, televizorul, magnetofonul), care și-au afirmat rolul de auxiliari importanți ai învățării, să fie studiată în mod special. De asemenea, în viitor vor servi acestui scop mașinile cu programare, calculatoarele electronice, computerele ș.a. și nu este exclus ca generația care se instruiește azi mai mult cu ajutorul textelor tipărite să-și continue pregătirea servindu-se și de asemenea mașini și aparate, care au început să fie deja utilizate în unele școli,

[1] René Maheu, *Civilizația universului*, București, Editura științifică, 1968, p. 135—136.

de unde rezultă necesitatea, pe măsura introducerii în învățămînt, a inițierii în folosirea acestora ca mijloace de învățare. Televiziunea, laboratoarele lingvistice, aparatele de proiecție, materialul didactic mecanic și alte produse ale tehnologiei moderne amplifică resursele grafice și umane aplicate în mod tradițional.

Dorim să facem și o altă precizare la care ar trebui să medităm mai mult în perspectiva pregătirii tineretului pentru a învăța. Astăzi se impune, mai mult ca oricînd, introducerea unor metode de învățare și de orientare a metodelor clasice în același spirit: problematizarea, învățarea prin descoperire, algoritmizarea, modelarea ș.a., al căror rol în constituirea capacităților de cunoaștere și de investigație a proceselor și fenomenelor realității nu mai trebuie comentat.

Dar aceste metode se referă doar la o activitate care presupunea prezența și schimbul reciproc de mesaje într-un dialog oral, de scurtă durată, între profesor și elevi. Cultura, ca și formația elevului, mai ales cu cît acesta urcă pe treptele de școlarizare, nu poate fi pusă numai pe seama acestei activități bilaterale, ci necesită un studiu individual sistematic și permanent al cărților școlare și al altor genuri de lucrări care și ele ar trebui să stimuleze pe elevi la un travaliu intelectual productiv. Dar, așa cum remarcă un pedagog contemporan, în general manualele care se folosesc astăzi nu satisfac în întregime această cerință.

„În general, autorii manualelor destinate învățămîntului acordă mai multă atenție felului de prezentare a materiei decît mijloacelor de stimulare a gîndirii. Puțini autori se străduiesc să organizeze și să prezinte situații-problemă și să îndrumeze elevul în rezolvarea acestor situații... Metodele de studiere pe care elevii sînt încurajați să le adopte prin aceste manuale constituie procedee inferioare de memorizare“[1].

Observația pe care o face autorul este valabilă și pentru unele din manualele folosite în școala noastră. Cu toate îmbunătățirile aduse pe parcurs, în multe aspecte — nivelul științific, accesibilitatea, întărirea caracterului educativ, ele rămîn deficitare în ceea ce privește structurarea și organizarea cunoștințelor, caracterul descriptivist care nu stimulează gîndirea, ci solicită în special procesele memoriale. Dealtfel, o lungă perioadă de timp manualele au excelat prin supraîncărcarea lor, autorii bine intenționați, căutînd să le alinieze progresului științific contemporan, au urmărit să introducă ceea ce a apărut nou într-un domeniu sau altul supraetajîndu-le cu noi cunoștințe, fără a proceda la o reorganizare și restructurare a acestor cunoștințe în sistem și să le selecteze după criteriile esen-

[1] Emil Planchard, *Cercetarea în pedagogie*, București, 1972, p. 239.

țialității și în lumina cerințelor psihologiei și pedagogiei obiectelor de studiu. A urmat apoi o replică „a înlăturării supraîncărcării manualelor", care, de asemenea, n-a fost urmată de procesul firesc al restructurărilor, al reorganizărilor informațiilor considerate valabile și necesare și care să satisfacă nu numai informarea elevilor, ci să le ofere metode de studiu, de asimilare cît mai economicoase și eficiente, să le creeze stiluri de muncă intelectuală, să le ofere instrumente pentru activități similare în viitor.

Așa cum menționează autorul citat, o carte școlară trebuie să îndeplinească multe funcțiuni, să determine din partea elevilor activități intelectuale de genul celor desfășurate în timpul lecțiilor.

„Cartea este o cameră de provizii... dar este și un instrument de lucru. Ea trebuie să ofere noțiuni, să contribuie la dezvoltarea gîndirii și să sugereze aplicații utile din ceea ce s-a învățat. De aceea, cartea școlară trebuie să fie, în același timp, un compendium, un syllabus sau carte de laborator și un manual de exerciții"[1].

A învăța pe elevi să învețe, formarea unor astfel de capacități și stiluri de activitate intelectuală trebuie să constituie obiective pentru toate lecțiile și activitățile care se desfășoară cu elevii din ciclul primar. Multe din eșecurile școlare își au cauza în lipsa unei astfel de preocupări din partea cadrelor didactice. Așa se explică procedeele inferioare de învățare pe care le practică mulți elevi: memorarea și reproducerea mecanică a textului.

A-i învăța pe elevi să învețe în cadrul lecțiilor de citire, înseamnă, în primul rînd, a-i învăța cum să studieze o carte, începînd cu studiul textelor din manualele școlare. „Există o adevărată prăpastie între a ști să citești și a ști să înveți, a ști să exploatezi lecturile, adică să te slujești cum trebuie de acest mijloc specific care este textul tipărit"[2].

În cadrul lecțiilor de citire trebuie să se desfășoare o activitate sistematică pentru a forma la elevi comportamentele de a studia, de a ști să lucreze asupra unui text și de a le generaliza în toate situațiile de învățare prin citire. Este vorba de un complex de capacități și deprinderi cu caracter generalizator și de mare valoare operațională și instrumentală.

De aceea, în cadrul obiectivelor pe care și le propune învățătorul la o lecție de citire, formarea acestor capacități și deprinderi, exersarea lor continuă trebuie să dețină un loc prioritar, întrucît acestea vor deveni pentru elevi achiziții, comportamente care vor fi tot tim-

---

[1] Emil Planchard, *Cercetarea în pedagogie*, București, 1972, p. 237.

[2] Bertrand Schwartz, *Educația mîine*, București, E.D.P., 1976, p. 157.

Scanned with OKEN Scanner

pul solicitate, instrumente cu funcţii permanente în orice proces de învăţare pe baza textului tipărit — modalitate de instruire care va dăinui multă vreme.

În lucrarea *A educa şi a instrui*, Robert Dottrens consacră un studiu cuprinzător şi profund asupra rolului şi funcţiilor citirii în învăţămîntul primar, care trebuie să constituie un subiect de meditaţie pentru fiecare învăţător în vederea elaborării strategiilor metodologice corespunzătoare. „Expresia «a învăţa să citească» se limitează, pentru mulţi învăţători şi părinţi, la a cîştiga tehnica datorită căreia copilul devine capabil să articuleze, să descifreze, apoi să reproducă oral şi curgător caracterele tipărite sau scrise de mînă". „A şti să citească înseamnă pentru mulţi a recunoaşte cuvinte, fraze şi texte prezentate grafic şi a le traduce în vorbire... Dar aici nu este vorba decît de o primă învăţătură, preţioasă, necesară, dar insuficientă însă, căci a şti să citeşti, în acest sens, înseamnă a fi dobîndit o tehnică ce nu prezintă valoare şi interes, decît dacă cel ce «ştie să citească» înţelege ceea ce citeşte"*.

După ce demonstrează că citirea şi, în general, lectura nu poate fi redusă la o tehnică, acelaşi autor defineşte funcţia cognitivă şi formativ-educativă a actului citirii. „Să ştii să citeşti înseamnă să reacţionezi în mod intelectual la conţinutul lecturii. Lectura determină progrese hotărîtoare în structura gîndirii copilului. Cînd citeşte o frază, el are în faţa ochilor semne fără nici un suport concret: cititul obligă la reprezentare, la crearea — prin gîndire şi imaginaţie — a situaţiei reale pe care o redă fraza prin simbolurile textului tipărit. A învăţa să citeşti înseamnă deci să devii stăpîn pe zestrea ta mintală"**.

Activităţile ce se desfăşoară la lecţiile de citire în scopul formării la elevi a capacităţilor şi a deprinderilor de a studia, de a învăţa se referă la citirea textului pe fragmente, la analiza lor şi alcătuirea pe această bază a planului de idei a textului respectiv, la explicarea cuvintelor şi expresiilor. Citirea pe fragmente nu este o activitate în sine, ci un travaliu de maximă importanţă, care angajează un efort intelectual intens din partea elevilor, constituie un exerciţiu eficient în vederea formării capacităţilor de a studia şi a tehnicilor corespunzătoare. Este vorba de antrenarea elevilor într-o activitate cu caracter euristic pentru a sesiza şi desprinde ideile principale ale textului în funcţie de care se determină, se delimitează fragmentele respective. Deci, nu fragmentele în sine, nu sec-

---

* Robert Dottrens, *A educa şi a instrui*, Bucureşti, E.D.P., 1970, p. 102.

** Robert Dottrens, *op. cit.*, p. 103.

Scanned with OKEN Scanner

venţionarea textului într-un număr mai mare sau mai mic de fragmente trebuie să se urmărească la o lecţie de citire, ci îndrumarea elevilor pentru a sesiza şi desprinde ideile care formează osatura, structura logică, cognitivă a textului. Un text, o lucrare de orice gen ar fi, pot fi înţelese şi asimilate numai în măsura în care au fost însuşite ideile pe care acestea le conţin. Problema care se ridică în viziunea unui învăţămînt activ, formativ şi eficient este aceea ca desprinderea ideilor principale, căutarea, identificarea lor să fie opera elevilor, să reprezinte rezultatul unor eforturi proprii de cunoaştere şi învăţare.

Metodicile în vigoare în legătură cu această problemă, ca şi cu altele, îi rezervă elevului un rol pasiv tocmai în una din etapele cheie ale lecţiei de citire — acolo unde se realizează înţelegerea conţinutului de idei al textului. În această etapă, elevii avînd de îndeplinit o sarcină didactică care-i stimulează la un demers de căutare, de cercetare şi descoperire, realizează actul învăţăturii la un grad ridicat de tensiune intelectuală, iar prin confirmarea dată de învăţător elevii trăiesc satisfacţia efortului împlinit.

Potrivit metodicilor în vigoare, învăţătorul este acela care stabileşte structura logică a unui text de citire şi delimitarea lui pe fragmente. El o face într-o manieră autoritară — solicită unui elev să citească şi îl opreşte la un anumit moment, adică atunci cînd, conform fragmentelor stabilite de el (de învăţător), fragmentul respectiv s-a încheiat, şi aşa se procedează pînă la parcurgerea întregului text. „Se numeşte un elev care urmează să citească. Elevul citeşte primul fragment, pînă la întreruperea citirii de către învăţător, sub forma aceasta: destul!“[1].

Procedîndu-se în acest fel, elevii trăiesc o stare de derută, ei nu înţeleg motivul pentru care învăţătorul a cerut elevului care efectua citirea să se oprească la un anumit moment prin dispoziţia „Destul“. Comanda dată de învăţător nu este conştientizată de către elevi, ei nu cunosc motivele pentru care învăţătorul a luat această decizie.

În concepţia tradiţională la care ne referim, nici după citirea fragmentului respectiv, analiza lui şi desprinderea ideii principale nu se pune în evidenţă un fapt de mare valoare gnoseologică şi metodologică, şi anume acela că delimitarea fragmentelor, întinderea acestora, succesiunea şi numărul lor sînt determinate de ideile pe care textele respective le cuprind. Dar la această concluzie ar putea ajunge elevii înşişi, dacă ei ar fi antrenaţi la lecţiile de citire

---

[1] *Metodica predării limbii române — manual pentru liceele pedagogice*, Bucureşti, E.D.P., 1970, p. 102.

Scanned with OKEN Scanner

într-o autentică activitate de învățare. În studierea unui text de citire trebuie adoptate demersurile care în mod obișnuit se folosesc atunci cînd cineva este angajat în studierea unei cărți. Într-o astfel de prestație intelectuală se urmăresc ideile, succesiunea lor, care dau arhitectura de ansamblu a textului, desprinderea mesajului ideologic și moral în cazul operelor cu conținut literar.

În măsura în care realizăm aceste obiective putem vorbi de eficiența studiului nostru, de „beneficiul" pe care acesta l-a adus pe planul informării și cultivării noastre, a sporirii capacităților de cunoaștere și de acțiune.

Concepînd în acest mod și activitatea în care urmează să fie antrenați elevii în cadrul studierii textului de citire, învățătorul va înlocui comanda „citești pînă aici" sau „pînă la un anumit cuvînt" ori „destul", cu indicarea unei sarcini prin care elevii sînt stimulați să caute ideile, să gîndească asupra textului, să pătrundă sensurile, legăturile dintre idei, structura textului și în funcție de aceasta să delimiteze fragmentele. O astfel de sarcină de învățare s-ar putea formula așa: „Citiți pînă acolo unde considerați că se încheie o idee și începe alta". O astfel de indicație dată de învățător este încărcată cu valențe formative și stimulative, ea declanșează o stare tensională, determină la elevi o atitudine investigatoare, un travaliu intelectual intens, un efort propriu de gîndire la capătul căruia rezultă ceva găsit de elevi, o achiziție dobîndită de ei.

Adoptînd un astfel de traseu metodologic, lecția de citire se plasează de la început într-un cadru problematic, ea angajează pe elevi într-un demers euristic care-i stimulează și îi mobilizează la descoperirea ideilor pe care le cuprinde textul. „Rezolvarea de probleme ar trebui să fie cel mai frecvent mod de învățare în școală. Ori de cîte ori este îndemnat să combine idei de orice fel și ajunge independent la o idee nouă care rezultă din combinare, se poate spune că elevul rezolvă o problemă"[1]. Numai așa elevii vor înțelege de ce un text cuprinde mai multe fragmente și altul mai puține, indiferent de întinderea textelor, vor ajunge la concluzia că ceea ce urmărește atît în studiul unei opere literare, cît și al unei lucrări științifice este conținutul ei, repertoriu de idei și de mesaje care trebuie investigate, descifrate din noianul faptelor, fenomenelor, situațiilor și acțiunilor înfățișate. Aceasta este o modalitate metodologică pentru a spori contribuția lecțiilor de citire la dezvoltarea capacităților intelectuale ale elevilor, care sînt astfel antrenate într-un proces de învățare activ și eficient.

---

[1] R. Gagne, *Condițiile învățării*, București, E.D.P., 1975, p. 64.

Scanned with OKEN Scanner

Totodată, astfel de activităţi desfăşurate de elevi la lecţii reprezintă un exerciţiu pentru formarea deprinderilor acestora de a învăţa.

Procedînd în acest mod vom face ca elevii, viitorii cetăţeni de mîine, care prin forţa situaţiilor şi cerinţelor profesionale şi ale vieţii sociale în ansamblu, trebuie să citească continuu, să consume acest timp în mod productiv, să înţeleagă că nu lectura facilă a unei cărţi trebuie să-i preocupe, ci studiul ei temeinic care vizează înţelegerea ideilor, a sensurilor şi a semnificaţiilor acesteia.

Desfăşurînd o muncă sistematică asupra conţinutului textelor citite, elevii învaţă să deosebească principalul de secundar, să desprindă ideile fundamentale, direcţionale, să stabilească între acestea o legătură logică, să înţeleagă unitatea textului şi s-o exprime într-o concluzie sau apreciere finală. O astfel de activitate antrenează plenar procesele de analiză şi sinteză, dezvoltă spiritul critic al gîndirii, capacităţile comprehensive — însuşiri atît de solicitate în orice proces de cunoaştere.

Dacă la lecţiile de citire se propun astfel de obiective este clar că trebuie regîndită şi metodologia desfăşurării lor. Pentru ca elevii să desprindă, să descopere ei înşişi ideile principale şi pe baza lor să delimiteze fragmentele, ei trebuie să efectueze în prealabil citirea textului în mod independent. Aceasta se poate realiza atît în clasă cît şi ca temă independentă pentru acasă. Modalităţile adoptate în acest scop sînt în funcţie şi de întinderea şi dificultatea textului, de nivelul general al clasei. Poate că în prima etapă, cînd deprinderile de citire independentă nu sînt încă consolidate, citirea independentă trebuie să se realizeze în clasă, sub supravegherea învăţătorului. Într-o etapă ulterioară această sarcină didactică poate fi dată elevilor s-o efectueze acasă.

Citirea independentă nu este o noutate. Aproape la toate lecţiile de citire se dă elevilor ca temă pentru acasă să citească lecţia acasă (lecţia care s-a citit în clasă). Dar această temă dată elevilor nu cuprinde o sarcină didactică, nu conţine un obiectiv care să-i determine pe elevi să desfăşoare o activitate intelectuală asupra textului. Nu se răspunde la întrebare: X „cu ce scop să citească"?

Citirea independentă, pe baza căreia elevii urmează să desprindă ideile şi să stabilească fragmentele din textul citit, se deosebeşte calitativ de practica în vigoare. Ea cuprinde o sarcină de învăţare care îi stimulează pe elevi să desfăşoare o activitate conştientă, să depună un efort de gîndire.

Problema pe care vrem s-o aducem în discuţie nu este atît citirea post-lecţie, ci citirea pre-lecţie pe care mulţi copii o realizează din proprie iniţiativă. Se cunoaşte faptul că elevii încep să citească

Scanned with OKEN Scanner

manualele de citire fără să mai aştepte predarea lecţiilor în succesiunea lor. Aceasta este o formă de manifestare a curiozităţii lor, a intereselor de cunoaştere stimulate şi întreţinute de ambianţa culturală în care trăieşte şi citeşte azi tînăra generaţie. Conţinutul textelor de citire, ca şi al celor de istoria şi geografia patriei este cunoscut de mulţi copii înainte de a li se preda lecţiile respective de către învăţător. Fără îndoială că elevii, printr-o astfel de citire, fac o lectură superficială, urmărind acţiunile, întîmplările, personajele, aspectele exterioare ale obiectelor şi fenomenelor. Ei nu-şi propun să realizeze o analiză a conţinutului, să desprindă ideile principale, cele mai adecvate concluzii şi învăţăminte. Cu toate acestea, dacă nu toţi, cei mai mulţi au o privire de ansamblu asupra textului şi ca atare nu mai există noutatea, menită să întreţină atenţia, curiozitatea şi interesul pentru lecţia nouă. Dacă cei mai mulţi elevi citesc din proprie iniţiativă textul înainte de a fi predat în clasă, iar alţii nu manifestă interes, în activitatea învăţătorului cu clasa se creează dificultăţi. Ele nu ar putea fi rezolvate interzicînd elevilor să citească înainte. Soluţia cea mai potrivită ar fi aceea ca învăţătorul să solicite tuturor elevilor să citească textul înainte, să devină deci o sarcină pentru activitatea lor independentă. Această sarcină nu trebuie să însemne o simplă lectură, pe care mulţi elevi au realizat-o deja, ci o studiere a textului, cerîndu-li-se elevilor să desprindă ideile principale şi în funcţie de ele să delimiteze fragmentele. Munca independentă desfăşurată de elevi la citire va deveni astfel o activitate care cere efort de gîndire şi nu o formalitate, aşa cum în multe cazuri a fost pînă acum, cînd elevii primeau ca temă să se citească textul citit în clasă. O astfel de temă pune în faţa elevilor unele probleme, unele dificultăţi care îi va solicita să citească textul de cîteva ori, să mediteze asupra conţinutului, va contribui la formarea deprinderilor elevilor de a citi în gînd, obiectiv dintre cele mai importante care trebuie urmărit la lecţiile de citire, evidenţiat de o seamă de pedagogi contemporani. „Dacă a existat o activitate intelectuală a cărei importanţă a fost multă vreme subapreciată în şcoală, de bună seamă aceasta este cititul în gînd... În ultimă instanţă, scopul predării citirii este acela de a forma la elevi capacitatea de a citi în gînd, cu repeziciune şi exactitate, sesizînd conţinutul de idei al textului“*.

Alt pedagog contemporan se referă îndeosebi la funcţia socială a lecturii în gînd, adică utilitatea ei pentru individ, care în socie-

* Robert Dottrens, *A educa şi a instrui*, Bucureşti, E.D.P., 1970, p. 116—117.

Scanned with OKEN Scanner

tatea modernă este solicitat nu numai să citească mult, dar să poată realiza această necesitate cu o economie cît mai mare de timp. „Școala trebuie să dezvolte elevului două moduri de lectură: lectura cu voce tare și lectura mintală sau în gînd, prima nemaiavînd astăzi, cel puțin din punct de vedere social și pentru cei mai mulți dintre oameni, decît o importanță redusă. Adevărata lectură este lectura în gînd, individuală, atît de curentă și de utilă în viața reală"[1].

Ivan Furlan, în lucrarea sa *Învățămîntul modern și instruirea intensivă*, ocupîndu-se de această problemă, menționează faptul că prin citirea în gînd se obține o viteză a citirii de două trei ori mai mare decît citirea cu voce tare, iar „elevii care stăpînesc această deprindere dobîndesc și mai multe cunoștințe în plus, gradul lor de informare generală este foarte larg și multilateral, din care cauză succesul lor școlar peste medie devine foarte stabil".

Citirea în gînd este o citire conștientă, orientată de o sarcină, ea se înscrie într-un proces de învățare activ, prin care elevii dobîndesc achiziții noi, ea reprezintă un exercițiu de lucru cu cartea efectuat în mod independent și prin aceasta devine și eficient.

În situația în care elevii au efectuat acasă citirea independentă și au realizat sarcina dată — desprinderea ideilor principale și determinarea fragmentelor — lecția de citire va începe cu verificarea rezultatelor obținute de elevi.

În condițiile în care citirea independentă — în gînd — s-a efectuat în clasă, în a doua parte a lecției se va verifica modul de îndeplinire a sarcinii date. Așa cum s-a mai menționat, alegerea unei modalități sau a alteia depinde de dificultatea textului, de gradul în care elevii stăpînesc aceste deprinderi. La început și în cazul textelor reduse și simple citirea independentă se poate desfășura în prima parte a orei.

În ambele situații, activitatea la lecție se centralizează pe discuțiile cu elevii asupra modului în care au deprins ideile și au stabilit pe baza lor fragmentele respective.

Ca sarcini pentru citirea independentă pot fi stabilite și alte teme: caracterizarea personajelor, reținerea și explicarea unor cuvinte și expresii noi, desprinderea unor norme morale ș.a., toate acestea vor forma obiectul discuțiilor orale.

Este evident faptul că nu toți elevii vor ajunge la aceleași rezultate în stabilirea ideilor principale și a fragmentelor corespunzătoare, sau nu vor reuși să desprindă pe cele esențiale, vor apărea diferențieri între elevi în ceea ce privește capacitățile lor de înțe-

[1] Emil Planchard, *Cercetarea în pedagogie*, București, E.D.P., p. 247.

Scanned with OKEN Scanner

legere, de discernămînt și de esențializare, de exprimare. Dar ceea ce este important se referă la efortul depus de fiecare, la antrenarea lor într-un exercițiu cu mari valențe formative.

În discuțiile cu elevii, învățătorul va face completările și corectările necesare, cu participarea elevilor. Uneori va fi nevoie să se citească textul în întregime dacă se va constata că elevii nu au înțeles unitatea de ansamblu a textului, din care cauză nu pot stabili legăturile de sens dintre părți și întreg, sau nu rețin succesiunea acțiunilor, ori sincronizarea planurilor diferitelor situații.

În acest fel se realizează citirea cu voce tare, dar această citire este orientată ferm spre înțelegerea conținutului, este subordonată unor obiective legate de procesul învățării, și nu este o citire de dragul citirii. Elevii sînt învățați astfel cum să lucreze asupra textului, să realizeze o citire cu înțeles, să recitească pînă cînd reușesc să dobîndească înțelegerea ideilor, a sensurilor, modalitate care se utilizează în orice proces de învățare prin lectură.

Opiniile exprimate în legătură cu activitățile de învățare desfășurate la lecțiile de citire nu trebuie să conducă la concluzia că citirea cu voce tare nu ar deține un loc important în cadrul acestor lecții. Noi considerăm că numai după ce elevii au înțeles conținutul textului pe baza analizei lui care angajează un efort conștient, se poate realiza o citire cu voce tare menită să dezvolte funcțiile expresive ale limbajului, să pună în valoare toate resursele lingvistice ale textului, să redea prin intonațiile corespunzătoare încărcătura afectiv-emoțională a acestuia.

O altă sarcină care se poate da elevilor pentru o activitate independentă în scopul de a-i învăța să învețe, în cadrul citirii, se referă la caracterizarea personajelor. Și această prestație îi determină pe elevi să realizeze o citire reflexivă, conștientă, îi stimulează să desfășoare o activitate de cunoaștere și învățare. Elevilor li se va cere să motiveze conduita unor personaje, să explice situațiile și împrejurările în care acestea acționează, să desprindă normele morale obiectivate în comportarea lor, să realizeze comparații, clasificări pe baza unor însușiri caracteriale comune sau opuse. Astfel de activități nu lipsesc din cadrul lecțiilor de citire, dar ele se desfășoară, de regulă, în cadrul citirii orale sau într-o etapă ulterioară, fără ca elevii să fi avut timpul necesar să mediteze, să-și formuleze păreri și opinii personale, potrivit ritmului lor de gîndire, pentru a putea participa astfel activ la discuțiile organizate de învățător. Din această cauză, discuțiile în legătură cu caracterizarea personajelor înregistrează o contribuție redusă din partea elevilor și plasează în prim plan aportul învățătorului. În schimb, sarcina dată elevilor de a citi independent textul cu scopul de a desprinde însușirile personajelor, îi antrenează într-un proces de

Scanned with OKEN Scanner

învățare activ, care solicită din plin operațiile gîndirii în dobîndirea unor achiziții, în elaborarea unor judecăți apreciative. Acestea le oferă posibilitatea să participe susținut în cadrul schimbului de idei și al dialogului care trebuie să constituie baza discuțiilor din timpul lecției.

În acest mod crește caracterul formativ al lecțiilor de citire și se realizează optimal și sarcinile lor cognitive.

Considerațiile de mai sus, care au temeiuri psihopedagogice și metodologice bine cunoscute, sînt afirmate tot mai insistent de marii pedagogi contemporani. Astfel, Robert Dottrens, în lucrarea pe care am mai citit-o, concepe promovarea activismului elevilor în lecțiile de citire în cadrul relației bilaterale care trebuie să definească rolurile celor doi factori angajați în procesul de predare-învățare. „Lecția de citire explicativă este un schimb de păreri, nu conferință. Învățătorul nu trebuie să impună felul său de a gîndi și de a simți; rolul său constă în a-i călăuzi pe copii, în a-i obișnui să reacționeze la ceea ce citesc; în această activitate, inteligența și afectivitatea sînt implicate în aceeași măsură. O lecție de citire explicativă bine condusă creează între elevi și învățători un fel de comuniune intelectuală în procesul căreia încearcă cu toții aceleași gînduri și sentimente, aceleași emoții"[1].

Pe această cale se realizează în cadrul lecției de citire o adevărată relație de colaborare între învățător și elevi, relație care nu poate fi concepută în afara unor activități comune, la care cota de participare a elevilor să fie din ce în ce mai mare, pentru a deveni astfel subiecți ai propriei lor formări.

Ceea ce trebuie subliniat este că activitatea elevilor nu se încheie cu lecția propriu-zisă, desfășurată sub conducerea învățătorului, ea se continuă și se întregește printr-o muncă independentă. Aceasta urmărește nu numai recitirea textului respectiv, ci mai ales aprofundarea însușirii conținutului său, cerîndu-le, de exemplu, să răspundă în scris la unele întrebări care vor face apel la capacitatea lor de a compara faptele, situațiile, personajele, cu cele întîlnite în textele anterioare, sau întrebări cu caracter apreciativ privind conduita unor personaje. Alte teme ce pot să solicite un efort continuu de învățare se pot referi la activități legate de forma literară a textului, ele avînd menirea să contribuie la dezvoltarea vocabularului și a capacităților lor de exprimare. Astfel, s-ar putea cere elevilor să relateze despre modalitățile literare prin

[1] Robert Dottrens, *A educa și a instrui*, București, E.D.P., 1970, p. 123.

care autorul înfățișează un peisaj din natură, felul în care caracterizează un personaj.

O temă pentru acest gen de activitate (independentă), menită să contribuie la dezvoltarea capacității de a învăța, ar putea să constea din punerea în corespondență a textului cu alte texte de același fel cunoscute de elevi din lectura lor particulară, sau au opere scrise de alți autori care se încadrează în aceeași tematică. Așa, de exemplu, dacă textul analizat înfățișează unele aspecte legate de frumusețile și bogățiile patriei, sau despre munca și realizările poporului nostru, se poate cere elevilor să stabilească analogii cu alte texte care tratează asemenea teme, scrise de autorul respectiv sau de alți autori cunoscuți.

Astfel de teme îi solicită pe elevi să stabilească legături tematice între textele și operele studiate, să integreze un text într-un sistem de idei, să-și formeze astfel repere în gruparea și clasificarea textelor, așa cum consemnează și autorii menționați mai jos.

„Cunoștințele devin pentru elevi multe și de necuprins atunci cînd li se înfățișează în mod static și dispersat, sub forma unor insule. Ele apar ca fiind mai inteligibile atunci cînd alcătuiesc un flux continuu, sînt asociate, integrate, se reclamă, se presupun unele pe altele“[1].

Fiind pus în corespondență cu alte texte, textul analizat dobîndește noi semnificații, el este gîndit de către elevi într-o viziune mai largă. Ca și alte sarcini didactice de acest gen, exemplele de teme amintite nu fac decît să ofere cîteva sugestii în legătură cu posibilitățile multiple pe care le oferă lecțiile de citire pentru a-i învăța pe elevi cum să învețe, cum să studieze și să gîndească un text pe care-l citesc. Așa cum s-a desprins, activitatea desfășurată în acest scop în clasă, în timpul orei, trebuie continuată prin munca independentă a elevilor. În acest sens, activitatea independentă desfășurată de elevi în afara programului școlar se impune să fie sincronizată cu activitatea din timpul lecției în ceea ce privește cerințele fundamentale ale învățării — efortul susținut, caracterul euristic, investigator al muncii elevilor, antrenarea, solicitarea și prin aceasta dezvoltarea proceselor de cunoaștere și, în primul rînd, a operațiilor gîndirii, a trăsăturilor de personalitate — emotive, interese, dîrzenie, perseverență etc., care susțin și garantează succesul activității de învățare, precum și al oricărei activități umane în general.

---

[1] B. Grigoriu, O. Safran, *Coordonate ale predării-învățării din perspectiva didacticii moderne*, București, 1976, p. 52—53.

Scanned with OKEN Scanner

Aceste cerințe de ordin general privind caracterul și orientarea temelor pentru activitatea independentă în vederea dezvoltării și consolidării capacităților și deprinderilor elevilor de a învăța sînt valabile și în legătură cu textele al căror conținut se referă la obiecte, fenomene și procese ale naturii, așa cum s-a desprins din considerațiile expuse în capitolul III.

Ținem să precizăm că unele texte de citire cuprinse în edițiile mai noi ale manualelor școlare sînt însoțite de anumite teme, exerciții, întrebări, ghicitori care reprezintă un adevărat „aparat analitico-metodic", indicînd într-o bună măsură genurile de activități ce trebuie desfășurate cu elevii la o lecție de citire pentru dezvoltarea capacităților elevilor de a studia un text, de a învăța.

Nu sînt însă puține cazurile în practica didactică, cînd aceste teme sînt considerate ca simple accesorii ale textului, fiind folosite doar în etapa finală a lecției, în cadrul unei discuții orale superficiale. În această manieră metodică valențele cognitive formative ale acestor teme nu pot fi valorificate în vederea realizării obiectivelor fundamentale ale lecției. Dacă se va proceda la o analiză mai profundă a naturii, conținutului, a sensului acestor teme se va înțelege faptul că ele ar trebui să ocupe locuri diferite în structura unei lecții, antrenînd pe elevi într-un proces activ de studiere și înțelegere a textului. Astfel, unele teme care însoțesc textul pot să formeze conținutul discuțiilor pregătitoare, altele indică activitățile de bază legate de analiza textului, o parte din ele solicită o muncă independentă desfășurată în clasă, altele își găsesc locul în cadrul temelor date elevilor să le efectueze acasă. În funcție de locul pe care-l ocupă în structura lecției, de încărcătura lor cognitivă, formativă și afectiv-emoțională, de gradul de solicitare a elevilor timpul care se acordă acestor activități este și el diferit.

În legătură cu cele discutate ne vom referi la textul *Mîinile* din manualul de *Citire* pentru cl. a III-a, ediția 1978.

La sfîrșitul acestui text sînt prevăzute cîteva elemente analitico-metodice care stimulează pe elevi la activități variate cu caracter conștient, productiv legate de înțelegerea și valorificarea textului pe multiple planuri. Consemnăm aceste teme:

a) *Întrebare:*

Ce obligații permanente aveți în gospodăria voastră?

b) *Teme:*

1 — Explicați înțelesul celor ce urmează: „Pentru ca mîinile să fie îndemînatice, trebuie să le ajute mintea".

2 — Explicați înțelesul ghicitorii de mai jos:

Scanned with OKEN Scanner

c) *Ghicitoare:*

Am o grebluță cu cinci dințișori. Pe zi-mi trebuiește de-o mie de ori.

3 — Împărțiți lectura în fragmente și alcătuiți planul.

d) *Exercițiu:*

Cuvintele: *harnic, muncitor, sîrguincios, vrednic, destoinic, stăruitor, silitor* și *activ* au aproape același înțeles.

Găsiți și voi cuvintele care au același înțeles cu vorba *leneș.*

O examinare sumară a problemelor menționate relevă diversitatea solicitărilor adresate elevilor, comportamentele diferite pe care trebuie să le exprime și care reflectă tot atîtea obiective instructiv-educative propuse pentru această lecție. Activitățile ce urmează să le desfășoare elevii în acest scop se plasează funcțional în diferite momente ale lecției, fiind de dificultăți diferite și solicitînd diferite durate în execuție.

În legătură cu punctul a, cu întrebarea „Ce obligații permanente aveți în gospodăria voastră?“ există mai multe posibilități de încadrare a ei în structura lecției.

Avînd în vedere conținutul textului, întrebarea poate constitui punctul de plecare în desfășurarea discuțiilor pregătitoare menite să introducă pe elevi în problematica lecției. Tot atît de bine întrebarea s-ar justifica în finalul lecției, ajutînd la desprinderea concluziei etice, a normei morale la care urmează să se raporteze comportamentul civic al elevilor, la datoria care le revine de a-și ajuta părinții în gospodărie, de a dovedi puterea mîinilor lor. Cele două modalități de integrare a întrebării în structura lecției se justifică deopotrivă. Există și o altă posibilitate de valorificare a întrebării la care ne-am referit. Ea poate constitui primul demers în derularea lecției și într-o formă modificată ea poate fi folosită în finalul lecției.

În cadrul discuțiilor pregătitoare întrebarea îndeplinește o funcție de investigație în legătură cu modul în care participă elevii la bunul mers al treburilor gospodărești în familiile cărora le aparțin și, prin aceasta, plasarea lor în cadrul problematicii lecției, crearea unor deschideri de natură cognitivă și afectivă pentru înțelegerea, aprecierea și trăirea afectiv-emoțională a unor fapte și conduite reale despre care relatează un copil, formă prin care este exprimat conținutul textului.

În urma citirii și analizei textului prestațiile cotidiene ale elevilor în cadrul familiei — în legătură cu întrebarea „Ce obligații permanente aveți în gospodăria voastră?“ — dobîndesc, pe baza concluziei desprinse, alte semnificații cu caracter generalizator și de

Scanned with OKEN Scanner

mare valoare socială. Acest mesaj de muncă creatoare în care sînt unite vrednicia mîinilor şi iscusinţa minţii, al tuturor truditorilor din ţara noastră la care trebuie raportate faptele, activităţile copiilor şi proiectată devenirea lor, este exprimat cu o mare forţă de convingere şi cu semnificaţii general umane de personajul copil din textul amintit. „Înainte de a adormi, mîinile mamei îmi stăruiau încă în minte. Şi gîndul mă purta, fără să-mi dau seama şi la alte mîini, la fel de vrednice. Vedeam parcă aievea mîinile zidi-torilor de case, ale constructorilor de maşini, de avioane, de vapoare; îmi treceau prin faţă mîinile harnice ale ţăranilor cooperatori, mîinile sculptorilor, pictorilor şi muzicanţilor, făuritori de frumuseţi; mi-am adus aminte de mîinile medicilor care fac operaţii complicate, redînd sănătatea oamenilor, de mîinile scriitorilor. ... Şi nu ştiu de ce am dorit atunci, parcă mai mult ca totdeauna să am şi eu mîini vrednice. Mi-am amintit, tot atunci, de cuvintele tovarăşei învăţătoare: «Pentru ca mîinile să fie îndemînatice, trebuie să le ajute şi mintea», Da, mi-am zis, acesta este un mare adevăr".

În lumina acestui mesaj de înaltă valoare morală, întrebarea iniţială folosită acum în final „Ce obligaţii permanente aveţi în gospodăria voastră" păstrîndu-şi conţinutul real şi particular poate fi formulată în alt mod pentru a plasa faptele cotidiene într-o semnificaţie de ordin social-moral, pentru a scoate în evidenţă importanţa şi necesitatea de a munci permanent, nu numai în scopul asigurării unor condiţii existenţiale tot mai bune, ci şi pentru motivul că exerciţiul mîinilor şi al minţii constituie calea principală a dezvoltării şi realizării fiinţei umane.

Al doilea punct la textul menţionat, consemnat sub denumirea de „teme", cuprinde trei genuri de activităţi şi vizează performanţe diferite din partea elevilor. Acestea trebuie temeinic examinate din unghiul de vedere psihopedagogic şi metodologic, pentru a stabili în mod corespunzător locul lor în travaliul structural al lecţiei şi a pune astfel în valoare potenţialul lor cognitiv-formativ şi emoţional-afectiv.

Prima întrebare a temei solicită pe elevi să explice înţelesul unui proverb, mai precis al unei norme etice: „Pentru ca mîinile să fie îndemînatice, trebuie să le ajute şi mintea".

Această cugetare morală apare în cadrul textului, în fragmentul final şi, ca atare, ea trebuie explicată şi comentată cu elevii atunci cînd aceştia o întîlnesc. Deci, discuţia cu caracter etic, în contextul metodelor educaţiei morale, are loc atunci cînd textul oferă asemenea ocazii şi nu în mod obligatoriu la sfîrşit, în etapa de încheiere a lecţiei, potrivit ordinii în care anumite teme de acest gen sînt menţio-

Scanned with OKEN Scanner

nate în indicatorul lucrativ al textului, adică în registrul de exerciţii, întrebări, aplicaţii aplicative care apar la sfîrşitul textului. În legătură cu textul, luat ca model pentru comentariul psihopedagogic şi metodic la care ne referim, el oferă una din situaţiile cînd mesajul moral este inclus implicit şi explicit în text şi are de la început valoare de concluzie, de normă de cunoaştere, de muncă şi de comportare. În situaţia analizată, norma morală inclusă în finalul ultimului fragment serveşte drept prilej pentru discuţiile generalizatoare cu raportări la permanenţa atitudinii civice faţă de muncă la care îndeamnă întrebarea: „Ce obligaţii permanente aveţi în gospodăria voastră?". O examinare psihopedagogică în vederea desprinderii unor itinerarii metodice comportă şi altă temă indicată la textul comentat, prin care se cere elevilor să explice conţinutul ghicitorii: „Am o grebluţă cu cinci dinţişori, pe zi-mi trebuieşte de-o mie de ori".

În legătură cu localizarea acestei teme în suita de secvenţe ale lecţiei există mai multe posibilităţi de rezolvare. Aşa, de exemplu, ghicitoarea poate oferi un bun prilej pentru desfăşurarea discuţiilor pregătitoare ca lecţia analizată. S-ar putea spune că procedînd astfel, se realizează o economisire a timpului care uneori se consumă în mod inutil în cadrul discuţiilor introductive, atunci cînd se caută legături forţate între conţinutul lecţiei anterioare şi al lecţiei noi, lecţii care nu se înscriu în acelaşi registru tematic. Ghicitoarea poate constitui o modalitate pentru întărirea concluziei finale a lecţiei, pentru a puncta şi mai puternic rolul mîinilor în asigurarea existenţei umane, a vieţii noastre de fiecare zi.

Punctul al treilea din tema menţionată („Împărţiţi lectura în fragmente şi alcătuiţi planul") ridică cele mai complexe întrebări problemă pentru învăţător în legătură cu stabilirea locului optim în cadrul situaţiilor de învăţare programate la lecţia de citire. Este clar că o asemenea activitate nu are nici un sens să fie localizată la încheierea lecţiei, după ce elevii, sub îndrumarea învăţătorului, au citit textul, l-au împărţit pe fragmente şi au alcătuit planul de idei, activitate care deţine ponderea cea mai importantă, cu cele mai mari contribuţii în realizarea unei lecţii de citire. Această temă, după opiniile noastre, exprimate pe parcursul studiului, trebuie să constituie fondul activităţii desfăşurate de elevi, un autentic exerciţiu formativ prin care învaţă cum să înveţe, cum să studieze un text, îşi formează sub îndrumarea învăţătorului această capacitate instrumentală şi operaţională. La lecţia la care ne referim, sarcina dată elevilor de a împărţi textul în fragmente şi de a alcătui planul de idei al conţinutului său se impune ca prima etapă a lecţiei noi, după discuţiile pregătitoare.

Scanned with OKEN Scanner

Punctul *d* din programul de sarcini indicat la textul analizat se referă la un „exercițiu" care are ca scop îmbogățirea și, mai ales, activitatea vocabularului cu ajutorul sinonimelor.

Prima parte a exercițiului cuprinde o informare lexicală, precizîndu-se că cuvintele: harnic, muncitor, sîrguincios, vrednic, destoinic, stăruitor, silitor și activ au aproape același înțeles. A doua parte a exercițiului solicită din partea elevilor o activitate cu caracter mai creator, făcînd apel la o însușire importantă a gîndirii creatoare și anume la fluiditatea asociativă, găsirea de cuvinte cu același înțeles cu vorba *leneș*. Exercițiul respectiv poate fi încadrat în etapa finală a lecției ca o aplicație lexicală, dar tot atît de bine el își poate găsi locul pe parcursul analizei fragmentelor în cadrul activităților de explicare a cuvintelor și a expresiilor noi.

Exemplele pe care le-am analizat le considerăm sugestii pentru învățători în vederea adoptării unei atitudini creatoare în legătură cu modalitățile de valorificare a instrumentelor analitico-metodice care însoțesc un text de citire și de a arăta cît de greșită este tendința de a le considera simple accesorii și de a le lua în seamă doar la sfîrșitul lecției. Așa cum am căutat să demonstrăm, temele care însoțesc un text de citire trebuie integrate organic și funcțional în structura lecției pentru a determina, din partea elevilor, o atitudine conștientă și activă, un interes viu, susținut în procesul învățării. Se cuvine să menționăm că nu toate textele sînt însoțite de astfel de teme, iar unele teme, atunci cînd apar, sînt fie insuficient, fie mai puțin reprezentative pentru a stimula și antrena pe elevi la un travaliu didactic productiv, soldat cu formarea și dezvoltarea capacităților și stilurilor optime de a învăța să învețe. De aceea, rămîne în seama învățătorilor căutarea, inventarea și crearea de modalități didactice cît mai eficiente pentru a stimula activitatea de gîndire, de imaginație a elevilor, capacitatea interpretativă și apreciativă, spiritul critic, atitudinea emoțional-afectivă față de faptele, evenimentele, situațiile, conduitele înfățișate în textul de lectură, comportamente care se formează în procesul unei învățări active.

Chiar textul comentat care, așa cum s-a desprins, oferă o gamă variată de teme care imprimă activității elevilor, în general, un caracter eficient, lasă cîmp liber pentru afirmarea inițiativei învățătorului. Astfel, la acest text ar fi fost necesare teme legate de caracterizarea personajelor, de motivare și apreciere a conduitelor lor, a aspirațiilor și idealurilor în numele cărora acționează. La această lecție problema caracterizării personajelor ridică probleme deosebit de complexe, iar rezolvarea lor prin strategii metodice optime va

Scanned with OKEN Scanner

aduce un beneficiu imens în educarea trăsăturilor caracteriale ale elevilor, în formarea și dezvoltarea acelor atitudini definitorii prin care se exprimă această componentă de bază a personalității.

Un prim personaj este mama care-și definește personalitatea în activitatea din fabrică, în primul rînd, și în treburile gospodărești. Personajul „mama" apare caracterizat de cel de-al doilea personaj, „fetița", care este și autorul narațiunii în textul analizat. O primă problemă care se impune să fie discutată cu elevii se referă la modalitățile prin care fetița o caracterizează pe mama ei, la procedeele prin care realizează portretul fizic și moral, desprinzînd trăsăturile ei distinctive de personalitate din faptele, din comportamentul ei. Conduita mamei este pe de-a întregul acțională, însușirile ei sînt obiectivate în fapte, ceea ce oferă fetiței posibilitatea să le surprindă. Mama nu ne comunică nimic prin limbajele obișnuite, ea ne comunică însă totul prin vrednicia mîinilor ei. Această conduită a mamei poate constitui un subiect pentru o convorbire etică cu elevii, prin care se va urmări să se scoată în evidență o coordonată a comportării, a vieții omului din societatea noastră, potrivit căreia valoarea, prestigiul omului se măsoară, se evaluează prin faptele sale, prin munca decotată depusă.

În acest mod se construiește în mintea elevilor un model uman la care vor raporta propria lor conduită. Este vorba de interiorizarea modelelor externe, de convertirea lor în norma de comportare. Cel de-al doilea personaj — fetița — se afirmă și se manifestă pe două planuri foarte strîns articulate și care, deopotrivă — se impun a fi comentate și apreciate în dialogul purtat cu elevii. Mai întîi, se va analiza în cadrul convorbirilor purtate cu elevii aprecierea pe care o exprimă fetița la adresa muncii, a eforturilor depuse de mama ei. De aci, se va desprinde o concluzie morală cu caracter generalizator pentru conduita copiilor, aceea de a cunoaște și prețui munca părinților lor. În al doilea rînd, discuțiile se vor referi la atitudinea fetiței față de obligațiile gospodărești și cele școlare, sub influența forței exemplului oferit de mama ei, așa cum mărturisește personajul despre care vorbim ... „Am făcut ordine în casă, am udat florile din ghivece și mi-am făcut cu multă grijă temele". Aceste mărturisiri ale fetiței sînt urmate de o concluzie care exprimă o aspirație, o normă a devenirii, a realizării — ... „știam că numai prin muncă voi ajunge să am mîini ca ale mamei". Această concluzie reprezintă o autentică temă pentru desfășurarea unor convorbiri cu caracter etic în legătură cu rolul muncii, al efortului continuu în realizarea dorințelor, a aspirațiilor, în perfecționarea omului însuși.

Scanned with OKEN Scanner

În textul analizat mai apar și alte personaje care reprezintă colectivități umane, oameni ai muncii de diferite profesii și din diferite domenii, creatori de valori materiale și spirituale, ziditori de case, constructori de mașini, de avioane, de vapoare, țărani cooperatori, soulptori, pictori, muzicanți, medici, scriitori. Toate aceste personaje colective se caracterizează prin vrednicia mîinilor și prin iscusința minții lor, se definesc prin rolul pe care-l îndeplinesc în ridicarea nivelului de viață civilizată al poporului nostru.

A învăța pe elevi să învețe în cadrul lecțiilor de citire presupune și formarea unor judecăți apreciative față de personajele întîlnite în textele respective, a capacității de a desprinde trăsăturile lor caracteristice, de a înțelege semnificația social-morală a acestora.

Strategiile metodice pe care le discutăm reprezintă unul din aspectele ce evidențiază posibilitățile inepuizabile de care dispun învățătorii pentru a promova în practica didactică noile orientări metodice fundamentate pe cercetările și concluziile psihopedagogice contemporane.

Spațiul pentru afirmarea personalităților lor creatoare trebuie să se extindă continuu, date fiind situațiile variate și inedite în care ei acționează, exigențele sporite care se ridică în activitatea lor.

Nu un rețetar metodic, „un catehism" valabil pentru fiecare lecție și pentru toate momentele, situațiile și secvențele care se înscriu pe itinerariul său didactic îl va ajuta azi pe învățător să realizeze la cote tot mai înalte instruirea și educarea elevilor.

Întrucît nu toți elevii stăpînesc la același nivel deprinderile de citire — existînd și în acest cîmp al activității didactice diferențieri sensibile între elevi — se impun din partea învățătorului intervenții adecvate, individualizate potrivit situațiilor particulare cu care se confruntă activitatea sa de predare, de organizare și de îndrumare a muncii de învățare a elevilor. În fiecare clasă sînt elevi care dispun de mai mari posibilități intelectuale și verbale, reușind de la prima citire să desprindă, să rețină și să verbalizeze într-o formă esențializată ideile din fragmente, precum și conținutul de ansamblu al textului.

Elevii din această categorie sînt de regulă cei mai apropiați colaboratori ai învățătorului, în sensul tradițional al relației educator-elev. Reușita unei lecții nu poate fi apreciată numai prin activitatea desfășurată cu elevii care se situează pe pozițiile de vîrf ale performanțelor școlare. În fiecare colectivitate școlară există un număr mai mare sau mai mic de elevi care, datorită unor factori sau condiții de

Scanned with OKEN Scanner

natură biosocială, psihologică și pedagogică, nu numai că le este propriu un ritm mai lent de citire, dar întîmpină și dificultăți în realizarea actului înțelegerii, în desprinderea esențialului, în exprimarea verbală a conținutului citit. Acești elevi trebuie să dețină un loc special în situațiile de învățare organizate și desfășurate la lecțiile de citire. Cunoașterea dificultăților de citire cu care se confruntă unii elevi constituie o sarcină dintre cele mai importante în activitatea învățătorilor. În funcție de natura și gradul acestor dificultăți, învățătorul va organiza pentru elevii în cauză exerciții speciale, de „tip formativ" în scopul de a corecta și dezvolta funcțiile psihice, operațiile mintale și capacitățile verbale implicate și responsabile pentru randamentul mai scăzut al activităților desfășurate la lecțiile de citire. Este clar faptul că nu se poate trata în mod realist și rezolva preîntîmpinarea rămînerii în urmă la învățătură a elevilor și lichidarea ei, dacă prin lecțiile de citire, care constituie activitatea de bază în ciclul primar, nu se întreprind acțiuni psihopedagogice și metodice cu caracter profilactic și corectiv. Pentru elevii din categoria la care ne-am referit, nu citirea repetată a unui fragment sau altul pînă cînd ei reușesc să citească corect poate fi o soluție — în fond acest procedeu nu se recomandă în nici o altă situație. La acești elevi, de regulă, este deficitară capacitatea lor de cuprindere și de înțelegere, de unde și stîngăciile în exprimare, abaterile de la normele vorbirii coerente.

Din motivele arătate, exercițiile de citire se vor axa pe dezvoltarea operațiilor de analiză a unui fragment citit, pe divizarea fragmentului în secvențe de citire mai mici și pe desprinderea ideilor exprimate, pe sesizarea unor aspecte, situații cu caracter mai particular, dar care se subordonează și se integrează ideii de ansamblu. Învățarea elevilor de a citi și de a reține, de a înțelege și de a verbaliza pînă la exprimarea esențialului — într-o formă concisă, coerentă — reprezintă conținutul instruirii, al activității corective și stimulative pentru școlarii din această categorie.

Situațiile de învățare concepute, organizate și distribuite în maniera sugerată, pun și mai mult în lumină indicațiile metodologice exprimate de René Descartes care sublinia că principalul procedeu într-un proces de învățare și înțelegere eficient, temeinic este cel al divizării dificultăților, în sensul că activitatea de instruire trebuie organizată în așa fel încît dificultățile trebuie atacate treptat și nu frontal. Această strategie de organizare și realizare a învățării, mai ales pentru elevii care întîmpină dificultăți, este în consens deplin cu unele teorii moderne ale tehnologiei didactice care preco-

Scanned with OKEN Scanner

nizează avansarea pe etape, prin pași mărunți, pînă la parcurgerea întregului material programat pentru a fi studiat. Unele strategii ale învățării programate se impun, cu adaptări specifice și în alte situații de învățare pe care le implică natura și conținutul materialului de învățat și nivelul diferit de dezvoltare intelectuală al elevilor. După cum a rezultat, este vorba de programarea unor activități de citire adaptate particularităților și ritmurilor individuale ale unor elevi care întîmpină dificultăți, mai ales în realizarea unei citiri conștiente. Pentru fiecare lecție, învățătorul, pe lîngă programul de activitate desfășurat cu întreaga clasă, va stabili cu multă grijă acele teme menite să antreneze pe elevii din categoria amintită într-un proces activ de citire, de învățare și dezvoltare intelectuală a lor.

Scanned with OKEN Scanner

V.

Însuşirea tehnicilor muncii cu cartea, obiectiv major al citirii

Cum s-a mai arătat, familiarizarea elevilor cu cititul presupune însuşirea mai întîi a tehnicii, a mecanismului cititului, iar apoi a instrumentelor muncii cu cartea, a tehnicilor de folosire a cărţii, ca mijloc de autoinstruire. Prima etapă, cea a alfabetizării propriu-zise, se parcurge în linii mari în clasa I, iar măsura în care elevii şi-au însuşit mecanismul intim al citirii poate fi hotărîtoare în parcurgerea cu randamentul dorit a celei de-a doua etape, care conduce de fapt spre realizarea scopului final al învăţării citirii. Fără a se reduce la aspectele lui exterioare, actul cititului efectuat în clasa I implică, aşa cum s-a văzut, şi o reală participare intelectuală din partea elevilor, care se referă atît la operaţiile angajate în mecanismul cititului, cît şi la efortul de înţelegere a semnificaţiei mesajelor citite.

Pe de altă parte, mai ales în condiţiile şcolarizării copiilor de la vîrsta de şase ani, cînd perioada postabecedară e foarte restrînsă, nu se poate pretinde că elevii reuşesc, pînă la sfîrşitul clasei I, să-şi însuşească integral tehnica cititului propriu-zis. Aceasta înseamnă că procesul de consolidare şi perfecţionare a deprinderii cititului continuă şi în clasa a II-a, iar pentru unii elevi chiar şi în clasele următoare.

În acest scop, se înţelege că, deşi procesul propriu-zis de alfabetizare a elevilor este încheiat, se mai apelează, la nevoie, la tehnici de lucru specifice clasei I. Astfel, exerciţiile de analiză şi sinteză fonetică, cele de pronunţie, în general exprimarea articulată rămîn în continuare instrumente de lucru indispensabile de autocontrol, de prevenire a greşelilor, mai ales în cazul citirii textelor în care apar cuvinte mai puţin cunoscute pentru elevi sau cuvinte de dimensiuni mai mari (cu un număr mai mare de silabe). Firește, ponderea acestor activităţi este din ce în ce mai diminuată, locul lor fiind luat,

Scanned with OKEN Scanner

în mod treptat, de acelea care vizează familiarizarea elevilor cu tehnicile muncii cu cartea, care îi orientează pe elevi în textul citit.

Deşi multiple, sarcinile cititrii, ca obiect de învăţămînt, ar putea fi grupate în următoarele două: a) însuşirea de către elevi a mesajului unui text, a valorilor multiple ale acestuia (cognitive, formativ-educative, cultural-artistice, stilistice etc.) şi b) familiarizarea elevilor cu capacitatea de a se orienta în textul citit, altfel spus, cu instrumentele muncii cu cartea. Aceste două obiective majore ale citirii sînt inseparabile. Realizarea unuia în detrimentul sau prin neglijarea celuilalt înseamnă, de fapt, mai mult decît a face un lucru doar pe jumătate.

Sublinierea de mai sus, deşi pare a fi de prisos, o considerăm necesară, mai ales că în practica şcolară apare destul de frecvent pericolul de a se neglija fie unul, fie celălalt din cele două obiective principale ale citirii.

Consecinţele unor asemenea tendinţe sînt cît se poate de dăunătoare şi se manifestă, de cele mai multe ori, în nivelul precar la care se realizează cititul ca instrument de cunoaştere. Ca urmare a acestui fapt, chiar în condiţiile în care elevii au reuşit să-şi însuşească mecanismul cititului, acesta nu constituie în toate cazurile un mijloc de autoinstruire dacă ei nu stăpînesc în măsura necesară instrumentele muncii cu cartea, dacă nu dispun de posibilitatea de a realiza şi în mod independent analiza unui text citit, de a extrage conţinutul esenţial, eventual prin formularea unor idei principale şi de a face o privire unitară asupra textului respectiv. În unele cazuri elementele citirii explicative sînt utilizate oarecum rigid, fie ca un scop în sine, fie doar pentru înţelegerea mesajului textului, fără ca elevii să fie conduşi să-şi însuşească elementele lecturii explicative drept instrumente ale muncii cu cartea şi pe care să le utilizeze, apoi, în citirea lor independentă.

Destul de frecvent, conţinutul esenţial al unui text este asimilat de elevi fie prin reproducerea lui de către învăţător, fie prin recurgerea doar la unele mijloace auxiliare, care, chiar dacă sînt eficiente din punctul de vedere al înţelegerii mesajului, al valorilor multiple ale textului respectiv, rămîn, totuşi, insuficiente dacă acest lucru nu se realizează prin exersarea de către elevi a unor componente ale lecturii explicative, în vederea iniţierii lor cu tehnicile muncii cu cartea. În asemenea situaţii — chiar dacă elevii reuşesc să înţeleagă şi să redea, în mod independent, conţinutul unui text — fac acest lucru oarecum mecanic; ei rămîn deseori la „litera“ textului şi nu sînt stimulaţi să analizeze, să interpreteze, să exprime opinii, impresii personale cu privire la mesajul lucrării citite.

Scanned with OKEN Scanner

Asemenea lacune se răsfrîng, firește, și în lectura particulară a elevilor. De fapt, forma cea mai gravă de manifestare a carențelor în nivelul de realizare a citirii constă în aceea că unii elevi fac prea puțină lectură particulară. Ei preferă să asculte o creație literară, științifică sau de altă natură, fie de la învățător sau de la părinți, fie prin intermediul discului, al benzilor magnetice, radioului, televizorului.

Este un adevăr incontestabil că mijloacele de comunicare în masă concurează serios lectura independentă a elevilor, mai ales atunci cînd ei nu stăpînesc în măsura necesară tehnicile muncii cu cartea, cînd ritmul cititului, al înțelegerii sensului celor citite este foarte lent.

La toate acestea se poate adăuga și o oarecare diminuare a interesului, a curiozității unor elevi pentru a ști. Dacă, totuși, acest interes se menține, elevii preferă, de multe ori, un intermediar pentru receptarea mesajelor tipărite ale culturii și nu recurg la carte sau la alte surse de informații, pe care să le utilizeze în mod independent, prin lectură. Firește, cauza unei asemenea situații rezidă, printre altele, și în faptul că interesul elevilor pentru a ști, pentru a se informa, care dealtfel caracterizează copiii de această vîrstă, nu este stimulat în măsura necesară, prin forme eficiente de activitate în timpul lecțiilor și al activităților extrașcolare. Ca urmare, elevii preferă ca sursă de informare, de satisfacere a curiozității lor mijloacele audio-vizuale, în general căile indirecte, ocolind mesajul tipărit.

Tocmai de aceea se consideră că unul din obiectivele de bază ale citirii ca disciplină școlară îl constituie înarmarea elevilor cu instrumente sau tehnici de muncă cu cartea, pentru a se putea informa și forma prin folosirea în mod independent a cărții.

1. Componentele lecturii explicative și instrumentele muncii cu cartea

Promovînd ideea angajării efortului elevilor în actul cititului, în vederea însușirii instrumentelor muncii cu cartea, se impune a fi subliniat faptul că nu orice exercițiu în sine este suficient pentru ca elevii să-și însușească aceste instrumente. Simpla exersare a actului cititului, chiar a unor componente ale lecturii explicative nu poate asigura însușirea capacității elevilor de a se orienta într-un text, dacă nu se are în vedere, în același timp, înțelegerea mesajului unei creații literare, științifice sau de altă natură, înțelegere realizată pe baza analizei multiple a textului.

Scanned with OKEN Scanner

Analiza literară, modalitate de lucru folosită în studierea literaturii îndeobște la clasele mari, poate constitui și pentru școlarii mici un mijloc de a-i pune în contact direct cu cartea, de a-i învăța să descopere și chiar să aprecieze valențele multiple ale expresiei tipărite. Numai astfel mesajul unui text citit se încorporează în conștiința cititorului, influențînd întregul său comportament. Posibilitatea folosirii, într-o formă specifică, a analizei literare la lecțiile de citire în ciclul primar este ușurată de nivelul textelor pe care le citesc elevii. Faptul că acestea sînt realizate la un nivel care permite înțelegerea lor de către copiii de vîrstă școlară mică nu exclude cîtuși de puțin posibilitatea de abordare a unor asemenea texte prin utilizarea analizei literare. Orice text, cît de simplu ar părea, nu poate fi valorificat deplin doar printr-o simplă lectură, ci dacă este temeinic analizat. De fapt, a analiza un text înseamnă a face o disecare a lui, prin delimitarea componentelor sale, prin extragerea și valorificarea conținutului de idei, de sentimente precum și a mijloacelor artistice, ceea ce la clasele mici se realizează prin însăși lectura explicativă.

A recurge la analiza literară în citirea textelor înseamnă a face apel la aceleași elemente care sînt constituite și în lectura explicativă, metodă specifică utilizată la lecțiile de citire la clasele I—IV. Dealtfel, însăși această denumire, de lectură explicativă, atrage atenția asupra faptului că, în cadrul ei, se realizează lectura însoțită de explicațiile de rigoare, care permit dezvăluirea mesajului transmis de text. Nu este vorba, firește, de simple explicații date de învățător, ci — așa cum s-a mai arătat — de angajarea efortului intelectual al elevilor în acest proces. Privită astfel, lectura explicativă realizează pregătirea elevilor încă din ciclul primar pentru folosirea analizei literare în clasele următoare, contribuind la familiarizarea lor cu instrumentele muncii cu cartea.

Lectura explicativă nu e doar un scop în sine; ea constituie, în primul rînd, o modalitate de lucru, utilizată de învățători pentru a-i ajuta pe elevi să recepteze mesajul unui text. Din acest punct de vedere, lectura explicativă reprezintă un instrument de lucru la îndemîna învățătorilor, folosit la lecțiile de citire.

Analizînd, însă, actul cititului, așa cum e realizat de către cititorii cu experiență, trebuie spus că acesta se identifică, în bună măsură, cu înseși componentele lecturii explicative. Într-adevăr, oricine își propune să se autoinstruiască, folosind cartea, realizează mai întîi o privire de ansamblu asupra textului, printr-o primă lectură integrală, pentru ca apoi să stabilească structura, componentele, fragmentele lui. În continuare are loc etapa principală a receptării conținutului esențial al fiecărei unități în parte. Cititorul parcurge cu

Scanned with OKEN Scanner

mare atenție, în ordine, componentele textului, căutînd să desprindă, mai întîi, faptele cu semnificația lor, datele și noțiunile științifice, conținutul de idei, mijloacele artistice.

Foarte frecvent, această etapă a actului lecturii individuale e însoțită de folosirea dicționarelor, pentru înțelegerea deplină a unor termeni, noțiuni, expresii etc. Toate aceste acțiuni care concură la analiza fiecărui capitol sau fragment al cărții sau textului citit declanșează, firește, trăiri afective, stări emoționale, care pe fondul satisfacției pe care o dă actul cunoașterii, al „descoperirii" unor noi adevăruri, sau imaginea deplină a clipelor de profundă vibrație sufletească, pe care le oferă lectura. În această etapă, cititorul caută să desprindă conținutul esențial al fragmentului respectiv, să-l reproducă pe scurt, iar, de la caz la caz, să-l constituie în idei principale, care pot lua forma, fie a unor simple propoziții sau fraze, fie a unui conspect. Toate aceste însemnări dau, în cele din urmă, planul — sumar sau conspect — al întregii lecturi. De obicei, în timpul cititului se urmărește raportarea, în permanență, a fiecărui fragment, a ideilor desprinse la unitatea textului.

În continuare, lectura independentă include, cum bine se știe, o reproducere sintetică, într-o exprimare originală a întregului conținut al textului, pe baza planului, a însemnărilor făcute cu prilejul analizei fiecărui capitol sau fragment. Lectura se încheie, de regulă, cu o nouă revedere a întregului text citit. Firește, parcurgerea etapelor de mai sus se face de la caz la caz, integral sau parțial; unele momente pot să aibă o pondere mai mare, altele mai mică în economia lecturii, în funcție de unii factori, cum ar fi: specificul textului — care este și el determinat de genul și specia căreia îi aparține — apoi particularitățile temperamentale ale cititorului, scopul în care se face citirea etc.

Am făcut această sumară analiză a modului în care se realizează actul cititului pentru a sublinia că instrumentele principale ale muncii cu cartea se află în înseși componentele lecturii explicative. Aceasta atrage atenția asupra faptului că pentru a-i familiariza pe elevi cu asemenea instrumente trebuie recurs chiar la lectura explicativă, metodă specifică lecțiilor de citire în ciclul primar.

Privită în acest sens, lectura explicativă nu reprezintă doar un instrument de lucru folosit de învățători, spre a dezvălui elevilor conținutul unui text citit și valorile multiple ale lui; ea trebuie să devină — în același timp — instrument de lucru pentru elevii înșiși. Cu alte cuvinte, această metodă reprezintă și un mijloc de înarmare a elevilor cu instrumentele muncii cu cartea.

Din această perspectivă, sarcina învățătorului este, în același timp, de a-i familiariza pe elevi cu valorile informative, formativ-

Scanned with OKEN Scanner

educative, artistice ale unui text, precum și cu instrumente ale muncii cu cartea. Calea este aceeași: lectura explicativă.

Ideea aceasta se înscrie, cum se constată, în orientările moderne ale învățămîntului contemporan, în sensul de a se asigura caracterul instrumental al activității didactice. În lumina acestor aprecieri trebuie înțelese și obiectivele principale ale citirii, ca disciplină școlară, care au mai fost amintite, precum și necesitatea realizării lor unitare.

2. Forme de muncă independentă la citire

Considerînd că orice act de învățare se desfășoară cu bune rezultate numai prin angajarea efortului personal al celui ce învață, este firesc ca și însușirea instrumentelor muncii cu cartea să se realizeze prin punerea elevilor în situația de a opera în mod independent cu elemente ale lecturii explicative. Toate componentele de bază ale lecturii explicative pot constitui, ele însele, forme de muncă independentă sau semiindependentă utilizate la lecțiile de citire și, în general, în împrejurările în care elevii sînt puși în situația să folosească manuale sau alte cărți. Numai operînd cu aceste instrumente ale muncii cu cartea elevii și le vor putea însuși ca bunuri personale, pe care să le utilizeze în munca lor independentă, numai astfel vor învăța cum să învețe prin mijlocirea cărții.

Tocmai de aceea apare utilă prezentarea și analiza unor asemenea forme de muncă independentă, la citire, privite în perspectiva familiarizării elevilor cu instrumente ale muncii cu cartea. Prezentarea pe care o facem este orientativă și nu epuizează, firește, multiplele forme de activitate independentă utilizate în învățarea citirii. Ordinea în care o facem este, în linii generale, cea firească, adică cea în care se derulează etapele lecturii explicative în citirea unui text.

Lectura integrală a unui text la orele de citire poate fi efectuată, de la caz la caz, și în mod independent. De fapt, experiența de zi cu zi demonstrează că, în condițiile în care elevii cunosc tehnica citirii, ei citesc, în mod frecvent, cu anticipație textul pe care-l vor parcurge la lecția de citire, așa încît curiozitatea pe care o oferă o primă lectură este deja satisfăcută.

Cu totul altfel este exersată această primă lectură a unui text, cînd se face pe baza unor cerințe formulate de către învățător, precum și după unele explicații prealabile. Avem în vedere explicarea unor cuvinte și expresii noi, care vor fi întîlnite în text, precum și a felului în care trebuie realizată lectura în funcție de specificul textului. De asemenea, elevii vor fi orientați să reflecteze asupra ideii

Scanned with OKEN Scanner

de bază ce se poate desprinde din text, eventual asupra structurii acestuia, a imaginilor artistice etc.

Prima lectură, integrală, a unui text ce urmează să fie parcurs la ora de citire poate fi realizată, fie ca temă pentru acasă, fie în clasă. Ceea ce trebuie avut în vedere este faptul că nu orice text poate fi dat spre a fi citit în mod independent, la prima vedere. Astfel, dacă textele aparținînd genului epic pot fi citite integral, în mod independent, deoarece nu creează dificultăți, cele cu nuanță lirică sînt mult mai dificile și datorită specificului pe care-l au, înțelegerea lor se realizează printr-o minuțioasă muncă de analiză, în vederea dezvăluirii semnificației imaginilor artistice utilizate. De asemenea, socotim că nu e recomandabil să fie date spre a fi citite independent, înaintea analizei lor, textele cu ridicată valoare educativă. Asemenea texte trebuie astfel înfățișate elevilor, încît primul contact cu faptele pe care le evocă sau cu ideile ce le conțin să dezvăluie elevilor marea lor forță emoțională. Oricum, însă, există numeroase texte, fie din manualele școlare, fie din alte cărți ce se adresează micilor școlari, care pot fi citite integral, în mod independent, în vederea familiarizării lor cu această componentă a lecturii explicative, care poate fi de bun augur pentru angajarea elevilor în parcurgerea celorlalte etape ale lecturii explicative.

Astfel, un text cum este, bunăoară, *Băiatul cu mingea* (clasa a IV-a) poate fi citit în mod independent acasă. În acest caz, odată cu fixarea temei pentru acasă se formulează elevilor și sarcina de a ști să-l povestească. Acțiunea, care este cursivă, antrenantă, cu un deznodămînt ce satisface interesul elevilor, nu le creează nici un fel de dificultate în înțelegerea textului respectiv. În aceste condiții, la lecțiile de citire, în parcurgerea etapelor lecturii explicative apar, firește, unele modificări față de desfășurarea lor obișnuită. Elementele noi constau, mai ales, în sporirea gradului de independență a elevilor în efectuarea analizei propriu-zise. Astfel, stabilirea momentelor principale ale povestirii se poate face direct pe baza unei conversații conduse de învățător, în așa fel încît elevii să înțeleagă la ce trebuie să se gîndească pentru a formula ideea care se desprinde din fiecare moment. Bunăoară, pentru a formula ideea care se desprinde din partea de la început (expoziționea), întrebările vor stabili momentul istoric cînd s-au petrecut întîmplările povestite, locul unde au avut ele loc, participanții (mulțimea adunată pe stradă, deținuții, jandarmii și — bineînțeles — personajele principale). În aceeași manieră se formulează ideile principale și din celelalte momente, ultima idee, care arată cum se termină acțiunea fiind, de fapt, și deznodămîntul.

Scanned with OKEN Scanner

În continuare, se poate cere elevilor să facă *delimitarea fragmentelor*, pe text, orientîndu-se după ideile principale formulate.

Determinarea structurii unui text, a părților sau fragmentelor sale este o activitate destul de dificilă nu numai pentru elevi, ci și pentru cititorii cu experiență. Pentru a ușura această operație se poate face apel la unele criterii care pot sta la baza delimitării fragmentelor. Cum se știe, nu orice parte a unui text este, de fapt, un fragment, în sensul pe care acesta îl are în lectura explicativă, iar tendința manifestată uneori de a se fărîmița excesiv un text, fără a se lua în considerare asemenea criterii, este dăunătoare. Criteriul cel mai bun ar fi, fără îndoială, cel logic, fiecare fragment constituind o unitate logică în structura întregii lecturi. Un asemenea mod de abordare a unui text poate fi la îndemîna unui cititor cu experiență, dar este greu de aplicat pentru școlarii din ciclul primar. Cum însă problema care ne interesează este aceea de a-i pune pe elevi să opereze în mod independent cu acest instrument al muncii cu cartea, se poate recurge la alte criterii, mai accesibile pentru școlarii mici, pentru a nu realiza fragmentări arbitrare, după criterii formale, cum ar fi strofele sau alineatele.

Delimitarea fragmentelor depinde, firește, și de specificul textului, de genul sau specia căreia îi aparține. Și în acest caz, textele lirice prezintă unele dificultăți. Unele dintre ele sînt constituite dintr-o singură unitate, încercarea de a le fragmenta fiind nejustificată, diminuînd mult chiar valoarea lor afectivă. Altele, cum sînt pastelurile, sînt constituite, de fapt, din unu, două sau mai multe tablouri, a căror delimitare se face în funcție de posibilitatea de a raporta fiecare tablou la imaginea integrală a poeziei.

Cele mai multe texte, chiar din manualele de citire, pot fi, însă, delimitate în fragmente după criterii determinate fie de structura lor internă, fie de însăși desfășurarea acțiunii. Astfel, unele texte sînt concepute după structura clasică a unei compoziții: introducere, cuprins, încheiere. Pentru altele, mult mai numeroase, prima idee înfățișează, de regulă, cadrul general al desfășurării acțiunii. În continuare, marcarea limitelor fragmentelor poate fi făcută în funcție de deplasarea în spațiu a acțiunii, deci de trecerea ei dintr-un loc în altul, de succesiunea ei în timp, respectiv, momentul deplasării în timp a acțiunii poate constitui limită de unitate didactică. Apariția sau, dimpotrivă, dispariția în povestire a unor personaje mai importante, precum chiar și relația dintre cauză și efect pot constitui, de asemenea, criterii de împărțire pe fragmente.

Iată doar cîteva criterii care pot fi luate în considerare atunci cînd se stabilește structura unui text, în vederea delimitării fragmentelor, a părților sale componente. Le-am amintit deoarece ele pot

Scanned with OKEN Scanner

fi decisive pentru desfășurarea corectă, cu bune rezultate, a acestei etape a lecturii explicative și — mai ales pentru că numai cunoașterea lor asigură orientarea elevilor în exersarea corectă a acestei importante componente a lecturii explicative, pentru ca ea să devină un instrument al muncii cu cartea. Altfel, elevii vor realiza delimitarea pe fragmente la întîmplare sau, cum s-a mai arătat, după criterii formale, care țin de aspectul exterior al unui text, nu de conținutul său.

O primă condiție care poate asigura succesul în delimitarea în mod independent a fragmentelor o constituie, deci, familiarizarea elevilor cu cîteva criterii, care să stea la baza unei asemenea activități, în vederea conștientizării ei.

Deși importantă, această condiție nu este însă suficientă, ținînd seama de dificultatea unei asemenea activități. Primele încercări în care elevii efectuează în mod independent delimitarea fragmentelor trebuie să le ofere unele puncte de sprijin, care să le permită inițierea lor treptată, dar corectă cu acest element important al lecturii explicative. Iată cîteva asemenea puncte de sprijin.

Primele încercări pot consta din identificarea fragmentelor pe text, pe baza ideilor principale formulate dinainte, fie în manual, fie de către învățători. Numărul ideilor indică, firește, numărul fragmentelor, elevii delimitîndu-le în funcție de conținutul fiecărei idei. Este vorba, cum se vede, de recurgerea la calea deductivă, îndeobște rar sau aproape deloc utilizată la lecțiile de citire, dar de o valoare incontestabilă în actul cunoașterii, al exersării capacităților intelectule ale elevilor.

În continuare, se pot introduce sarcini suplimentare pentru elevi, crescînd gradul lor de independență. Astfel, se dau ideile principale numai pentru o parte din fragmentele textului, firește, pentru primele, solicitîndu-se elevilor să identifice fragmentele potrivite pentru fiecare idee. Restul textului va fi împărțit în fragmente (două, trei), eventual prin efortul personal al elevilor, iar dacă aceasta este, totuși, dificil se pot da indicații suplimentare. Bunăoară, se poate sugera conținutul esențial al fiecăruia din ultimele două (trei) fragmente sau, dacă e suficient, se face doar precizarea cîte fragmente mai sînt în afara celor marcate prin ideile principale, care au fost formulate și de care elevii au luat cunoștință. În cazul unor texte care realizează descrieri, în proză sau în versuri, în locul ideilor principale se dau titlurile tablourilor care alcătuiesc întreaga descriere.

Sporind și mai mult gradul de independență a elevilor în delimitarea fragmentelor, drept suport se amintesc doar cîteva din criteriile de care trebuie să se țină seama în acest scop, făcîndu-se, even-

Scanned with OKEN Scanner

tual, precizări cu privire la felul în care aceste criterii se aplică, în condițiile date ale textului. După ce a fost parcurs un asemenea drum, în care elevii, pe baza efortului personal, dirijat de învățători, au efectuat în mod independent identificarea fragmentelor unui text ei se vor familiariza, treptat, cu această componentă a lecturii explicative, pe care și-o vor putea însuși ca un instrument al muncii cu cartea.

Momentul cel mai important al unei lecții de citire este *analiza textului pe fragmente*. De aceea, familiarizarea elevilor cu această componentă a lecturii explicative, prin exersarea ei în mod independent constituie una din sarcinile prioritare ale citirii. Acest moment al actului citirii reprezintă, de fapt, cel mai de seamă instrument al muncii cu cartea. De însușirea lui depinde, în cele din urmă, capacitatea cititorului de a se orienta în mod independent într-un text, de a-i valorifica deplin întregul său mesaj.

Deși complexă, analiza în mod independent a unor fragmente este o activitate absolut accesibilă, în special pentru elevii claselor a III-a și a IV-a; ea este mult mai ușor de efectuat decît delimitarea fragmentelor. Faptul se explică, mai ales, prin aceea că ea se bazează pe modele oferite prin activitatea comună a învățătorului cu elevii. Analiza în mod independent a unui fragment se face după ce această operație a fost făcută în colectiv pentru o parte din fragmente și după o pregătire prealabilă corespunzătoare, în special pe marginea problemelor de vocabular.

Efectuarea analizei unui fragment în mod independent presupune, de asemenea, formularea prealabilă a unor cerințe care să fie cunoscute și urmărite de elevi. Astfel, parcurgerea independentă a unui fragment nu se limitează doar la simpla citire a acestuia. Elevii trebuie să știe ce au de făcut, respectiv că a analiza o parte a unui text citit înseamnă să efectueze citirea o dată sau de mai multe ori, să reflecteze asupra conținutului, asupra semnificației unor fapte desprinse, asupra limbajului utilizat, să raporteze mereu fragmentul la întregul text. De asemenea, elevii vor fi îndrumați să reproducă în gînd conținutul textului citit, folosind o exprimare liberă și să reflecteze asupra ideii principale, căutînd cea mai bună formulare a ei. O asemenea activitate solicită un mare efort intelectual din partea elevilor și numai o pregătire prealabilă adecvată îi asigură reușita deplină.

Îndrumarea atentă a elevilor în timpul cît ei lucrează independent este, desigur, obligatorie și trebuie făcută în mod diferențiat, chiar individualizat. Avem în vedere în special sprijinirea elevilor care întîmpină greutăți, a celor care au un ritm mai lent de citire. Timpul afectat pentru citirea și analiza în mod independent a unui

Scanned with OKEN Scanner

fragment trebuie să permită elevilor efectuarea integrală a operațiilor menite să asigure înțelegerea celor citite. În legătură cu aceasta, este necesar să fie combătută tendința elevilor de a parcurge în mare grabă, deseori superficial, textul citit fără a-l studia.

Citirea și analiza independentă este urmată de verificarea măsurii în care elevii au înțeles conținutul esențial al fragmentului. Spre deosebire de situația cînd analiza se face în colectiv, acum gradul de independență al elevilor la comentarea textului este mult mai mare, iar înțelegerea conținutului fragmentului este rodul efortului lor personal. Aceasta presupune că, pe de o parte, însuși acest conținut este mult mai bine asimilat, iar pe de altă parte, că elevii au făcut serioase acumulări în direcția însușirii unui instrument de bază al muncii cu cartea.

O formă eficientă de muncă independentă, într-un fel subordonată celei precedente, cu o sferă mai restrînsă de acțiune, o constituie *citirea în gînd*, în scopul *selectării cuvintelor și expresiilor noi*, în general a celor cu o mare valoare de expresie. Efectuarea în mod independent a acestei operații nu se reduce la simpla stabilire a înțelesului unor cuvinte, recurgîndu-se cum se procedează, de obicei, doar la sinonime. Altfel spus, un cuvînt nu se explică doar prin alte cuvinte. A lucra pe text în mod independent cu elemente de vocabular înseamnă a căuta sensul unor cuvinte sau expresii, mai întîi în contextul întîlnit în manual, iar apoi a le introduce în contexte noi. De aceea, o asemenea activitate trebuie să urmărească, mai ales, punerea elevilor în situația de a opera în mod independent cu noile achiziții, prin introducerea lor în alte construcții de limbă. Explicarea cuvintelor nu trebuie să determine însă schimbarea caracterului activității, este de părere și L. V. Zankov, transformînd lectura într-o activitate de analiză a sensului cuvintelor.[1]

Tema ce se dă spre a fi efectuată în mod independent poate solicita, bunăoară, alcătuirea unor scurte compuneri, în care să fie utilizate cuvintele și expresiile noi, sau alcătuirea unor propoziții dezvoltate cu folosirea acestor achiziții de lexic.

O altă modalitate de lucru ar putea consta din comentarea unor valori artistice întîlnite mai ales în poezii. Posibilitățile de efectuare în mod independent a unor astfel de lucrări sînt multiple. Indiferent, însă, de forma pe care o iau, ele trebuie să-i pună pe elevi în situația de a folosi cuvintele și expresiile noi în practica exprimării libere, introducîndu-le în vocabularul lor activ. Astfel, activitatea cu vocabularul rămîne un simplu joc de cuvinte, care poate fi plăcut, antrenant pentru moment, dar fără valoare operațională.

---

[1] Vezi L. V. Zankov, *Convorbiri cu învățătorii*, București, E.D.P., 1972.

Scanned with OKEN Scanner

Citirea în gînd este forma cea mai productivă a acestui instrument al muncii intelectuale. Ea se învață prin exerciții efectuate în mod independent. Prin citire se urmărește însușirea unor valori ale culturii, în scopul utilizării acestora în practica socială, al transferării lor în însuși comportamentul omului. Pentru ca aceste valori să devină, ele însele, operante este necesar să fie bine reținute. Reproducerea conținutului unui text citit reprezintă atît un mijloc de asimilare a achizițiilor din cărți, cît și de păstrare a acestora. De aceea, sînt necesare activități speciale, efectuate în mod independent, în care elevii să opereze cu asemenea instrumente ale muncii cu cartea.

Citirea în gînd, în scopul reproducerii orale a unui text, integral sau parțial, constituie o formă de muncă independentă cu o mare valoare instrumentală. Dealtfel, în lectura explicativă ea este așezată în rîndul componentelor sale de bază. Spre deosebire de prima citire, care — așa cum s-a arătat — poate fi efectuată și independent, citirea în gînd a unui text urmează după analiza textului, după cunoașterea integrală a conținutului, după valorificarea multilaterală a sensurilor acestui conținut. De aceea, citirea în gînd în scopul reproducerii orale a textului nu solicită un prea mare efort din partea elevilor. Ea poate fi chiar relaxantă, după efortul depus în etapele precedente. Valoarea ei constă în aceea că elevii exersează independent citirea în gînd, forma cea mai productivă a citirii, că avînd drept obiectiv și reproducerea conținutului textului, angajamentul lor în realizarea actului complex al citirii este deplin. În plus, elevii vor realiza, tot în gînd, reproducerea orală, într-o exprimare originală, noile achiziții fiind, deci, un bun propriu, cucerit prin efort personal și, în consecință, ele vor fi durabile. De aceea, se impune așezarea cu mai mult curaj a acestei componente a lecturii explicative în rîndul formelor de muncă independentă.

Activitatea independentă a elevilor, în scopul însușirii unor instrumente ale muncii cu cartea poate lua și alte forme, îndeobște cunoscute. O astfel de formă este *citirea selectivă* a unor fragmente sau pasaje, fie pe baza cerințelor formulate de învățător, fie pe baza preferințelor elevilor. Și această formă de citire presupune formularea prealabilă a unor cerințe, care să determine operarea cu unele tehnici ale muncii cu cartea, cum ar fi formularea unor idei de bază din pasajele selectate, extragerea și „prelucrarea" termenilor noi, reproducerea conținutului esențial al textului respectiv etc.

Foarte frecvent, și de multe ori cu rezultate vizibile, se folosesc ca exerciții de activitate independentă *răspunsurile* — orale sau scrise — *la întrebările sau temele formulate la sfîrșitul unor texte* sau la cele

Scanned with OKEN Scanner

fixate de învățători. Întrebările și temele din manualele de citire reprezintă auxiliare de seamă ale textelor, care pot avea o mare valoare instrumentală pentru elevi. Acest lucru este determinat, pe de o parte, de calitatea formulării lor, iar pe de altă parte de modul în care este organizată activitatea de formulare a răspunsurilor de către elevi. Calitatea întrebărilor și a temelor, indiferent că sînt formulate de manual sau de învățător, este dată, după opinia noastră, de măsura în care ele solicită efort de gîndire din partea elevilor. Întrebările al căror răspuns se află gata formulat în textul citit, iar elevilor le rămîne doar sarcina să-l reproducă mecanic au o valoare limitată la aspectul informațional, fără a angaja resorturile formativ-educative. De aceea ele sînt cu atît mai valoroase cu cît au un caracter mai generalizator și îi obligă pe elevi ca, pornind de la datele aflate din textul studiat, să-și lărgească sfera de cunoaștere cu elemente noi la care au ajuns prin efort propriu de gîndire, prin încadrarea și restructurarea noilor achiziții în întregul patrimoniu cultural de care dispun, oricît de modest ar fi acesta.

Răspunsurile formulate de elevi la întrebările de la sfîrșitul textelor sînt condiționate, firește, de însuși specificul și gradul de dificultate al acestor întrebări. Astfel, unele întrebări sau teme solicită un răspuns concis, altele se pretează la o dezvoltare mai amplă a răspunsului. În cel de-al doilea caz sînt evidente posibilitățile de a se formula răspunsuri cu un mai înalt grad de originalitate.

De aceea, numai în funcție de aceste caracteristici ale întrebărilor și temelor, răspunsurile vor fi formulate fie oral fie în scris. Se știe că formularea în scris a răspunsurilor este o activitate mai dificilă decît formularea lor orală, fapt care reclamă discernămînt în stabilirea modului în care elevii vor da răspunsurile: oral sau scris. În acest sens, dacă răspunsurile concise pot fi date și în scris, răspunsurile ample, care cer un efort de gîndire mai mare se vor da oral, ținînd seama și de ritmul relativ lent de scriere al elevilor. Prin urmare, este recomandabil ca pentru temele scrise să fie selectate întrebările care cer un răspuns mai concis, iar cele care solicită relatări mai ample să fie examinate pe cale orală.

Cunoscînd faptul că activitatea de scriere nu ocupă un loc special în planul de învățămînt decît în clasa I și că ulterior exercițiile de scriere se efectuează mai ales în cadrul lecțiilor de limba română (citire, gramatică, compunere) este necesar ca și la citire o pondere corespunzătoare s-o aibă temele scrise. Condiția principală a temelor scrise, la citire, o constituie necesitatea ca efectuarea lor să angajeze elevii în exersarea atît a actului scrisului, cît și a cititului.

Scanned with OKEN Scanner

O formă foarte frecventă de temă scrisă la citire o constituie *copierea* unei anumite părți a textului. Această formă de activitate independentă este eficientă numai în situația în care este precedată de exersarea actului cititului. Altfel, mai ales în situația în care volumul textului copiat este mare, elevii ajung în situația să consume mult timp și multă energie pentru copiere, care însă devine o activitate mecanică, fără eficiența necesară, în ciuda faptului că solicită elevii la un efort neobișnuit. De aceea condiția principală a temelor scrise la citire este aceea de a determina elevii să exerseze în egală măsură atît scrierea, cît și citirea.

Scanned with OKEN Scanner

VI.

Lectura explicativă – analiza literară specifică

S-ar părea că e pretenţios să se vorbească, în ciclul primar, de analiză literară, de vreme ce această cale specifică de cunoaştere a valorilor estetice ale operelor literare este urmată cu precădere de persoane iniţiate în studiul literaturii. Şi totuşi lucrul acesta e pe deplin posibil dacă avem în vedere că citirea explicativă — metodă specifică folosită la lecţiile de citire — nu este altceva decît analiză literară la dimensiunile textelor pe care le citesc elevii din ciclul primar, adaptată nivelului capacităţilor intelectuale ale acestora.

Făcînd această afirmaţie avem în vedere că, întocmai ca şi în cadrul analizei literare, citirea explicativă este un act de cunoaştere, realizat prin intermediul instrumentelor muncii cu cartea. „Citirea explicativă poate fi definită: a înţelege şi a aprecia. Ea presupune un act de gîndire şi de educaţie".[1]

Ca şi analiza literară, citirea explicativă urmăreşte în egală măsură analiza fondului unui text (idei, sentimente) şi a formei acestuia. Aceste două laturi ale analizei sînt inseparabile. Analiza formei nu poate fi un scop în sine, ci este subordonată înţelegerii mesajului textului. Prin studierea mijloacelor de expresie, deci a formei, se asigură o mai bună înţelegere a semnificaţiei conţinutului.

După cum se vede, analiza literară, folosită în toată complexitatea ei abia în clasele liceale, îşi găseşte locul şi la clasele mici, sub forma lecturii explicative, adaptată la particularităţile de vîrstă ale elevilor.

Modalităţile prin care elevii din ciclul primar sînt conduşi spre înţelegerea mesajului unui text literar depind atît de conţinutul tematic al textului respectiv, cît şi de genul şi specia literară în care

---

[1] Robert Dottrens, *A educa şi a instrui*, E.D.P., 1970, p. 119.

se încadrează. Oricît de nefiresc sau de forțat ar părea, toate textele din manualele de citire ale ciclului primar (avem în vedere în special pe cele de la clasele a III-a și a IV-a) se încadrează, într-un fel sau altul, într-un gen și specie literară sau, eventual, pot să conțină pasaje, replici din genuri diferite.

De aceea, în abordarea unui text de citire este necesară cunoașterea raportului dintre autor și realitatea pe care o exprimă, a modalităților specifice de a înfățișa această realitate. Nu poate fi înțeleasă o poezie lirică, dacă nu se pornește de la ceea ce are specific o asemenea creație: exprimarea directă de către autor a gîndurilor și sentimentelor sale. Pentru a fi înțeleasă o asemenea operă trebuie parcurs drumul invers pe care l-a parcurs autorul: de la imaginile artistice spre gîndurile și sentimentele care le-au generat.

Chiar în ciclul primar, elevii pot fi deprinși cu o anumită metodologie în analiza și comentarea unui text literar, în general. Indiferent de specificul textului, trebuie să se descopere, mai întîi, conținutul (de idei, sentimente) și apoi modalitățile de exprimare a acestui conținut. Cu alte cuvinte, investigarea unui text solicită răspuns la două întrebări: Ce exprimă, ce înfățișează autorul în opera respectivă și cum, prin ce mijloace exprimă acest conținut? Răspunsurile la aceste două întrebări nu se formulează, însă, în mod succesiv, ci — mai degrabă — simultan.

Dacă în formularea răspunsului la prima întrebare, referitoare la conținut, nu există procedee variabile în funcție de genul literar, răspunsul la cea de a doua întrebare trebuie îndrumat în funcție de genul literar. Tocmai forma în care este îmbrăcat un anumit conținut dă nuanța specifică a genului respectiv, iar dacă această nuanță nu e cunoscută, nici conținutul nu poate fi dezvăluit în mod corect, în plenitudinea lui. Lucrul acesta este valabil mai ales în cazul textelor lirice, în general al celor cu o mare valoare educativă, care își pierd din forța lor evocatoare, emoțională, dacă nu se pornește de la dezvăluirea sensului figurat al formelor de expresie folosite de autor. În creația lirică se are în vedere nuanțarea sau evoluția sentimentului, gradarea lui, care sînt date de imaginile artistice, iar acestea sînt realizate prin anumite procedee stilistice și prin versificație.

În cazul textelor ce se încadrează în genul epic ideile, sentimentele, gîndurile sînt purtate de persoane, de faptele și atitudinea acestora, de evenimente sau întîmplări. Ca atare, analiza acestor texte se bazează tocmai pe interpretarea faptelor înfățișate.

Susținînd ideea introducerii elevilor din ciclul primar în analiza textelor de citire în funcție de diversitatea lor, de apartenența lor la un anume gen sau specie literară, nu avem în vedere renun-

Scanned with OKEN Scanner

ţarea la metodele specifice lecţiilor de citire în ciclul primar. Lectura explicativă rămîne metoda care poate asigura atît dezvăluirea mesajului unui text, cît şi familiarizarea elevilor cu instrumente ale muncii cu cartea. Componentele lecturii explicative oferă resurse multiple de valorificare deplină a conţinutului unui text de citire, indiferent de genul sau specia din care face parte. Ceea ce apare deosebit va fi ponderea pe care o va avea, în efectuarea analizei textului, fiecare din elementele lecturii explicative.

Componenta principală a lecturii explicative este tocmai analiza textului pe unităţi, ceea ce presupune cunoaşterea creaţiei literare în intimitatea ei, prin descompunerea ei în elementele constitutive şi prin studiul rolului şi locului fiecăruia în structura operei. Imaginea literară este considerată astăzi, cum bine se ştie, o realitate polivalentă, polisemantică, ceea ce însemnează că interpretările diverse nu fac decît să-i sporească bogăţia. La aceasta mai trebuie adăugat faptul că interpretarea unui text mai este determinată şi de particularităţile individuale ale celui care îl analizează.

Pentru a se putea manifesta personalitatea fiecărui cititor al unei creaţii literare este necesar ca acesta să dispună de capacitatea de a se orienta în textul citit, în funcţie de ceea ce are specific acest text, atît din punct de vedere al conţinutului, cît şi al formei. De aceea, considerăm utilă o incursiune în metodologia analizei cîtorva categorii de texte pe care le întîlnesc şcolarii mici în manualele de citire sau în alte cărţi accesibile lor.

1) Analiza textelor care conţin o naraţiune

Cele mai multe texte accesibile elevilor din clasele I—IV fac parte din genul epic şi, în general, nu creează dificultăţi de ordin metodic. O bună parte din aceste texte poate fi încadrată în cunoscuta structură a lecţiilor de citire cu conţinut literar. „Într-o definiţie elementară şi cu totul generală, genul epic cuprinde totalitatea operelor care conţin o naraţiune".[1]

Cea dintîi problemă ce trebuie rezolvată, chiar dacă elevii nu posedă noţiuni de teorie literară, este stabilirea genului literar căruia îi aparţine, mai mult sau mai puţin un text.

Acest lucru se poate face direct, fără a se recurge la vreo definiţie, fără a se face apel la noţiuni de teorie literară. După o primă lectură, repetată pînă la însuşirea sumară a conţinutului, se stabi-

[1] Constantin Parfene, *Literatura în şcoală*, E.D.P., 1977, p. 224.

leşte că în textul respectiv se povesteşte ceva (o întîmplare, o acţiune). După aceasta se pot adresa întrebările:

— Cine povesteşte? (autorul)

— Cine săvîrşesc faptele, întîmplările povestite de autor? (se numesc personajele, individuale şi colective).

— Aşadar, studiem un text în care se povesteşte ceva, în care apar personaje, care participă la aceste întîmplări. Autorul redă faptele săvîrşite de personaje, povestind. De cele mai multe ori, el nu participă la acţiune.

Copilul poate înţelege şi gusta cu mai multă plăcere textul, dacă e condus să intuiască gradaţia interioară a acţiunii, desfăşurarea, mai mult sau mai puţin dramatică, a acesteia. Un text literar îl atrage şi-l captează pe copil cu cît acţiunea lui este mai concentrată, mai bine dozată şi condusă către punctul culminant şi deznodămînt. Copilul urmăreşte „cu sufletul la gură" conflictul dintre bine şi rău în basme, în legende, în povestiri unde aceste două elemente contradictorii sînt mai bine conturate. El se bucură sincer de succesul binelui, este tot timpul alături de eroul preferat. Există, deci, o participare activă, determinată, s-ar putea spune, de tendinţa înnăscută de a dori triumful binelui. Această tendinţă firească a copiilor ar putea fi utilizată ca punct de plecare pentru înţelegerea modului în care autorul unei povestiri, al unui basm sau legende îşi organizează gradat desfăşurarea acţiunii, pînă la punctul culminant, care în mod firesc îi atrage cel mai mult pe copii, şi apoi pînă la deznodămînt, care — aşa cum s-a mai arătat — dă satisfacţia deplină a triumfului binelui asupra răului.

Manualele de citire şi, în general, lecturile elevilor oferă asemenea texte închegate, în care se derulează o desfăşurare dramatică a unor întîmplări, ceea ce dă învăţătorului posibilitatea de-a orienta copiii pe cale intuitivă prin intermediul textului asupra înlănţuirii logice, gradate şi, deseori, dramatice a desfăşurării acţiunii. De aceea, însăşi această organizare interioară a textului poate deveni un instrument de lucru utilizat în vederea înţelegerii mesajului operei literare.

Numeroase texte în care apare o naraţiune au un subiect închegat, prezintă un conflict dramatic, o înfruntare între două forţe puternice, dintre care una iese învingătoare. Alte texte literare cu o evidentă valoare artistică, oferă, de asemenea, acţiuni cu o structură interioară bine închegată, ceea ce oferă învăţătorului prilejuri de a conduce elevii spre parcurgerea conştientă a textului literar.

Un rol de seamă în înţelegerea textului epic îl are expoziţiunea, care oferă cadrul natural, timpul şi principalele personaje ale ac-

Scanned with OKEN Scanner

țiunii. În multe texte aceste elemente apar clar, chiar la începutul povestirii, al textului. În alte cazuri, apare necesar un comentariu asupra timpului în care are loc acțiunea pentru a asigura înțelegerea și valorificarea deplină a conținutului textului. Astfel se va înfățișa în mintea copiilor momentul istoric în care s-a petrecut acțiunea.

Alteori, timpul nu prezintă interes, deoarece faptele și caracterele înfățișate sînt general valabile, fiind manifestări ale unor atitudini fundamentale ale omului în fața vieții (munca, hărnicia, lenea, lăudăroșenia, minciuna etc.), iar comentariul asupra expoziției poate fi orientat în acest sens.

Astfel, în lectura „Meșterul orb" acțiunea e fixată în timp numai prin verbul „trăia", care sugerează o acțiune trecută, dar e precis plasată în spațiu: „în tîrgul Hîrlăului". Personajele principale sînt prezentate, de asemenea, la început.[1] În lectura „Bunicul" de B. Șt. Delavrancea expoziția înfățișează, pictural, bunicul albit de vreme, cu ochii „blînzi și mîngîitori", în consonanță cu întreaga desfășurare a acțiunii.

Comentariul asupra expoziției unui text narativ presupune, pentru învățător, crearea premiselor pentru înțelegerea desfășurării ulterioare a acțiunii.

Învățătorul poate atrage atenția elevilor că, de cele mai multe ori, încă de la începutul textului, scriitorul simte nevoia să prezinte locul și timpul acțiunii precum și principalele personaje cu trăsăturile lor de caracter definitorii, potrivit cărora acționează. Prin urmare, orice povestire are, la început, un moment scurt, de mică întindere, în care se face cunoștință cu locul, timpul și principalele personaje.

Intriga textului, al doilea moment al subiectului trebuie înțeleasă ca o motivare a acțiunii. Uneori, în texte cum sînt „Arcașul lui Ștefan", legenda „Privighetoarea", povestirea „Țara fără bătrîni" intriga este inclusă chiar în expoziție. De cele mai multe ori, însă, intriga e un moment scurt al subiectului, care determină desfășurarea acțiunii și, uneori, chiar deznodămîntul. Acest moment se află, de obicei, imediat după stabilirea locului și timpului subiectului și determinarea lui are, pentru elevi, menirea de-a le orienta, în continuare atenția asupra mersului acțiunii. Astfel, în textul „Vulpea bearcă", încă în fragmentul al doilea, delimitat de altfel și în manual, elevii vor putea intui înțelegerea făcută între vînător și slujitorul său, sătul de minciuni vînătorești hotărît să

[1] După M. Tudose.

plece, și vor înțelege de ce vînătorul a ciuntit coada vulpii, în momentele următoare. În textul „Judecata vulpii", elevii află de ce vulpea a închis șarpele înapoi în văgăună, după ce fusese eliberat de om, tot în al doilea fragment. Aceste momente vor putea fi marcate prin idei principale sau titluri, care vor dezvălui tocmai intriga poveștii. În felul acesta acțiunea în sine capătă o motivare și o desfășurare logică. Sublinierea acestui moment al subiectului unei creații literare are o importanță deosebită nu numai pentru înțelegerea textului, ci și în activitatea de elaborare a compunerilor de către elevi, foarte frecvent lipsite de motivația corespunzătoare.

Înțelegerea mesajului unui text este ușurată deci — în bună măsură — de intuirea momentelor subiectului. În textele pe care le citesc școlarii mici, uneori desfășurarea subiectului se reduce la una sau două idei principale, alteori e mai amplă, cuprinzînd mai multe momente („Din anii de școală ai lui Nicolae Bălcescu", „Darul lui Moș Miron" — cl. a III-a, „Nicușor" cl. a IV-a ș.a.). Copiii de vîrstă școlară mică preferă povestirile a căror acțiune se desfășoară în ritm alert, trepidant, realizate prin aglomerare de vorbe, uneori la timpul prezent. Nu pot fi ocolite însă nici povestirile desfășurate într-un ritm lent, care au frumusețea lor, prin atmosfera calmă, alunecînd uneori în descrieri, prin înclinația spre meditație, orientată prin comentariul autorului („Fetița cu chibriturile" de H. Chr. Andersen — cl. a IV-a).

Cunoscută fiind tendința unor copii de-a trece superficial, chiar de-a „sări" peste pasajele descriptive sau peste cele în care se face o analiză psihologică, un comentariu, este recomandabil ca învățătorul să se oprească asupra acestor fragmente dezvăluind frumusețea lor, emoțiile ce le pot declanșa, precum și faptul că ele ușurează înțelegerea deplină a textului.

Analiza desfășurării subiectului este orientată, în continuare, spre receptarea și înțelegerea *punctului culminant*, care este momentul cel mai captivant pentru orice cititor și care este așteptat și căutat cu febrilitate de către elevi, el reprezentînd momentul în care acțiunea atinge încordarea maximă. Acum cele două laturi ale conflictului — binele și răul — se înfruntă direct, una ieșind învingătoare.

Analiza punctului culminant al unui text poate constitui un bun prilej pentru a evidenția trăsături de înaltă ținută morală ale unor personaje, trăsături verificate tocmai în acest moment de maximă încordare.

Astfel, în povestirea „Arcașul lui Ștefan" (cl. a IV-a) punctul culminant îl constituie confruntarea dintre un bătrîn arcaș moldo-

Scanned with OKEN Scanner

vean căzut prizonier la tătari şi însuşi hanul tătarilor. Deşi comportarea bătrînului contravenea regulilor stabilite la curtea hanului tătar, totuşi hanul este impresionat de calităţile lui morale. Bătrînul, cu demnitatea caracteristică moldovenilor, refuză să îngenuncheze în faţa duşmanului. Pentru el era o mare ruşine să se întoarcă la ai săi ca un învins, purtînd cu el pecetea umilinţei, ceea ce scoate în evidenţă mîndria sa patriotică, demnitatea sa, cu care a cîştigat stima şi preţuirea celor puternici. Gestul hanului de a-l lăsa liber şi de a-l copleşi cu daruri sînt o dovadă că cinstea, demnitatea, curajul sînt mai puternice decît forţa fizică. Un moment culminant asemănător este întîlnit şi în textul „Un ostaş al lui Ţepeş“ (cl. a III-a).

În felul acesta analiza punctului culminant oferă mari resurse educative, marcînd momente de maxime trăiri afective.

În unele cazuri, punctul culminant dezvăluie resurse comice, care provoacă buna-dispoziţie, dar care au şi valenţe educative. Astfel acţiunea din povestirea „Vulpea bearcă“ după Al. Odobescu (cl. a III-a) se desfăşoară lent, cu nuanţe, uneori, dramatice către punctul culminant marcat de binecunoscuta replică a vînătorului: „Ce? Vrei să las vulpea bearcă? Dar mai bine mă lipsesc de tine decît să rămîie vulpea mea fără coadă“.

Deznodămîntul unei naraţiuni nu trebuie privit doar ca „sfîrşitul acţiunii“; el nu încheie activitatea de analiză a textului, ci reprezintă un prilej în plus de reflecţii în măsură să provoace emoţii, satisfacţii pentru triumful binelui, al adevărului. De aceea, discuţiile referitoare la deznodămînt vor trebui astfel dirijate încît elevii să vadă în rezolvarea conflictului expresia spiritului de dreptate, care caracterizează, în general, poporul nostru.

Deznodămîntul poate cuprinde, sau poate fi completat cu o învăţătură, o maximă sau un proverb izvorîte din înţelepciunea poporului nostru, din concepţia lui sănătoasă despre viaţă. Un exemplu, în acest sens, poate fi oferit de povestirea „Ţara fără bătrîni“ (cl. a IV-a), unde accentul cade pe necesitatea preţuirii experienţei milenare de viaţă a poporului nostru, atitudine ilustrată în cuvintele: „Şi încă de unde s-a născut graiul bătrînesc că, dacă un sat nu are un bătrîn, să şi-l cumpere, dacă vrea să fie salvat“.

Familiarizarea elevilor cu momentele subiectului se face cu prilejul analizei textului respectiv, pe fragmente, prin urmare în etapa în care se parcurge una din componentele de bază ale lecturii explicative.

Scanned with OKEN Scanner

În textele epice, ideile se desprind din acțiunea și comportarea personajelor. Conținutul (tematic, de idei etc.) poate fi desprins după parcurgerea integrală, de mai multe ori a textului.

— Care este ideea centrală (principală) a operei?

— Ce alte idei se mai desprind din acțiune?

În continuare, urmează analiza textului, pentru a se afla răspunsul la întrebarea:

— Cum procedează autorul (povestitorul) ca să poată transmite cititorului aceste idei? (Prin înfățișarea unor momente, a unor întîmplări legate de tema textului, de ideea sa de bază).

Acum, elevii vor fi orientați să observe că unele momente ale acțiunii prezintă cadrul, timpul, împrejurările în care se petrec faptele, întîmplările precum și — eventual — participanții la acestea, personajele (expoziționea), alte momente arată cauzele desfășurării acțiunii (intriga), succesiunea întîmplărilor, din ce în ce mai încordate (desfășurarea), pînă cînd se atinge momentul cu tensiunea cea mai înaltă (punctul culminant), ultimul moment înfățișînd sfîrșitul acțiunii (deznodămîntul).

Subiectul textului care conține o narațiune este constituit, astfel, din totalitatea acestor momente, dispuse într-o anumită ordine. Elevii vor fi orientați spre ordinea momentelor, părțile subiectului, pentru a putea înțelege mai ușor mesajul operei și pentru a realiza, apoi, o expunere sistematică a conținutului textului respectiv, cu sublinierea a ceea ce are el mai semnificativ. Pe această cale, elevii vor fi învățați să facă o expunere clară, echilibrată și gradată a conținutului unui text epic.

Delimitarea fragmentelor unui text epic, fără a se identifica întru totul cu momentele acțiunii și departe de a fi un lucru minor și ușor, poate fi realizată, totuși, corect, de la caz la caz, după criteriile arătate mai sus, cărora li se mai pot adăuga și altele. Astfel, succesiunea în timp a întîmplărilor, evenimentelor, faptelor, locul unde se petrece acțiunea (momentul deplasării ei în spațiu), apariția sau dispariția unor personaje, relația dintre cauză și efect ș.a. pot marca limite ale unor asemenea fragmente, criterii după care se face această operație, în cazul textelor care conțin o narațiune, operație specifică lecturii explicative. Oricum, fragmentele — indiferent de genul în care se încadrează textul — nu reprezintă o parte luată la întîmplare din acel text. Ele nu se confundă cu alineatele sau cu strofele și nu se delimitează, deci, după criterii formale. De aceea, intervenția și dirijarea atentă a elevilor de către învățător reprezintă o condiție a reușitei acestei acțiuni.

Analiza textelor epice cu ajutorul lecturii explicative prezintă aspecte diferite în funcție de particularitățile fiecărui text. În unele

Scanned with OKEN Scanner

cazuri aceste particularităţi sînt determinate nu numai de specia respectivă, de forma artistică specifică în care e realizat un text, ci şi de alţi factori. Astfel, *textele cu conţinut istoric au,* prin natura lor, un anume specific, determinat, în plus faţă de alte texte, de marile lor resurse educative. De aceea în maniera de-a le aborda, se va face apel cu prioritate la acele componente ale lecturii explicative care apelează mai mult la resorturile afective ale elevilor. Fără a fi vorba de un curs sistematic de istoria patriei, în clasele I—III, elevii iau cunoştinţă, în special prin conţinutul unor texte de citire, de unele din cele mai semnificative momente din istoria milenară a poporului român. Ei află despre trecutul de luptă al poporului nostru pentru libertate naţională, dreptate socială şi progres. Prin conţinutul a numeroase texte de citire sau lectură, prin diverse activităţi extradidactice ei află despre măreţele fapte de vitejie ale înaintaşilor, cunosc figuri de eroi ai poporului român, ai clasei muncitoare, care au luptat pentru făurirea unei vieţi noi în patria noastră. Prin citirea a numeroase texte din manual sau alte cărţi, elevii iau cunoştinţă, de asemenea, de forţa creatoare a poporului nostru, care sub conducerea partidului a schimbat chipul patriei.

Contactul pe care elevii ciclului primar îl fac cu unele din cele mai reprezentative momente din istoria poporului nostru încă în primele trei clase, în cadrul lecţiilor de citire şi al altor forme de activitate uşurează înţelegerea cursului sistematic de istoria patriei, pe care elevii îl parcurg pentru prima dată în clasa a IV-a.

Citirea textelor cu conţinut istoric trebuie să asigure înţelegerea de către elevi a unora din cele mai importante reprezentări şi noţiuni istorice, cum sînt cele cu privire la cronologie (epocă, perioadă, mileniu, secol etc.), cele referitoare la viaţa economică (muncă, unelte de muncă), cele cu privire la organizarea socială şi viaţa politică (clase sociale, forme de stat, război drept şi război nedrept) etc. În strînsă legătură cu reprezentările şi noţiunile pe care le-am amintit, studiul istoriei în general, al istoriei patriei noastre în special, trebuie să-i conducă pe elevi la înţelegerea, pe măsura posibilităţilor lor, a interdependenţei fenomenelor ce au loc în societate, a faptului că diferitele evenimente sociale sînt datorate unor cauze bine stabilite, care pot fi nu numai cunoscute ci şi influenţate.

Pe de altă parte, cunoştinţele de istoria patriei pe care şi le însuşesc elevii ciclului primar au o valoare educativă cu totul remarcabilă. Dacă unele date, fapte sau noţiuni istorice pot fi uitate, semnificaţia acestora, sensurile lor declanşează puternice trăiri afective, sentimente profunde de dragoste faţă de patrie, faţă de popor.

Scanned with OKEN Scanner

Ţinînd seama de faptul că în ciclul primar funcţia educativă a cunoştinţelor de istorie este prioritară şi că însăşi formarea unor reprezentări şi noţiuni istorice este determinată, în bună măsură, de existenţa unui fond afectiv corespunzător este firesc ca abordarea textelor de citire cu conţinut istoric să se facă în aşa fel încît acestea să-şi aducă o contribuţie sporită la educarea patriotică a elevilor.

Textele de citire cu conţinut istoric urmăresc în mare măsură cultivarea unor sentimente nobile, în special a patriotismului. Acest lucru se realizează atît prin conţinutul faptelor, evenimentelor înfăţişate, prin înţelegerea semnificaţiei acestora, cît şi prin forma în care sînt realizate din punctul de vedere al modului de exprimare. Este necesar să avem în vedere că sentimentele nu se „învaţă" aşa cum se însuşesc noţiunile ştiinţifice, în general. Ele nu se repetă spre a fi memorate şi reproduse, nu se povesteec, aşa cum se povestesc, bunăoară, faptele, evenimentele istorice. Sentimentele, firește, se trăiesc. De aceea, se impune ca faptele, evenimentele istorice înscrise în textele de citire să fie nu numai înţelese, ci, mai ales, trăite. Este lesne de înţeles, pe de altă parte, că a trăi sentimentele declanşate de forţa evocatoare a faptelor de eroism înseamnă, în primul rînd, a înţelege semnificaţia acestor fapte, precum şi limbajul specific folosit în aceste texte. Prin urmare, este vorba tocmai de însuşirea unor reprezentări şi noţiuni corespunzătoare, de realizarea aspectului cognitiv al istoriei. Tocmai de aceea, abordarea acestor texte e bine să pornească de la dezvăluirea conţinutului, a mesajului lor, precum şi a modului specific de exprimare. Pe această bază se formează trăirile afective adecvate, de natură să determine un comportament corespunzător.

Textele de citire cu conţinut istoric, destul de numeroase în clasele a II-a şi — în special — a III-a, au un specific aparte faţă de alte categorii de texte. De aceea şi metodologia lecţiilor în care se citesc aceste texte trebuie să fie, oarecum diferită, chiar dacă, în esenţă, metoda utilizată este aceeaşi ca şi la celelalte texte: lectura explicativă. Specificul textelor cu conţinut istoric este determinat atît de conţinutul lor, cît şi de limbajul aparte al lor. Chiar în rîndul unor asemenea texte există diferenţieri evidente. În unele din ele faptele istorice sînt înfăţişate prin legende, altele sînt, de fapt, creaţii literare pe teme istorice, iar altele sînt apropiate, atît din punct de vedere al conţinutului, cît şi al formei de prezentare, de textele întîlnite în manualul de istorie. Pe de altă parte, unele texte istorice sînt în proză, alte în versuri.

Scanned with OKEN Scanner

Privite din această perspectivă, varietatea textelor cu conținut istoric determină o tratare diferențiată a lor, din punct de vedere metodic.

Ținînd seama de faptul că, indiferent de deosebirile sub care apar, textele cu conținut istoric înfățișează date, fapte, fenomene sociale ce nu pot fi prezentate pe calea intuiției directe că în cuprinsul lor se întîlnesc numeroși termeni și denumiri noi pentru elevi, care redau culoarea epocii respective, că însuși limbajul unor texte are un anumit specific, înțelegerea lor creează elevilor unele dificultăți sporite față de alte categorii de texte. Dar aceste dificultăți pot fi depășite, cunoscînd că elevii manifestă predilecție cu totul deosebită pentru asemenea texte, în condițiile în care au reușit să le înțeleagă conținutul și mesajul lor.

A trata, din punct de vedere metodic textele cu conținut istoric aidoma unor texte oarecare de citire, a încadra lecțiile respective în mod arbitrar în cunoscutele etape ale unei asemenea lecții de citire, folosind ca atare lectura explicativă, înseamnă a supraîncărca elevii și — mai ales — a nu valorifica în măsura necesară conținutul educativ al lor.

Fără a le transforma în lecții „pure" de istorie, fără a abandona exersarea actului citirii la aceste lecții, după opinia noastră, este bine ca lectura explicativă să se folosească de așa manieră încît să fie atinse la nivelul necesar obiectivele urmărite prin învățarea istoriei, pe care le-am amintit.

Textele evocatoare prezintă ca eroi personalități intrate în istorie, personaje fixate în memoria poporului — unele din ele cu aură de legendă — sau personaje desprinse din imensa și puternica lume anonimă. În aceste texte devine posibilă sublinierea rolului maselor în momente istorice decisive, sau sublinierea importanței acțiunilor unite în momente cruciale ale istoriei patriei, cînd, de la conducători pînă la mulțimea ridicată la luptă pentru un ideal măreț, acționează o singură voință, o nobilă și indistructibilă solidaritate.

Toate acestea deschid perspective definirii patriotismului socialist, situînd în galeria eroilor pe luptătorii pentru o așezare socială dreaptă și pe constructorii vieții noi.

O categorie aparte a unor asemenea texte evocatoare o constituie *legendele istorice*, care au o mare valoare educativă, în special din punctul de vedere al cultivării unor sentimente de înaltă vibrație sufletească. Explicînd geneza unui lucru, a unei ființe, a unui fenomen, caracterul aparte al unui eveniment istoric, evocînd isprăvi neobișnuite ale unor eroi, atestați sau nu de documente, legendele apelează, de obicei, la elemente fantastice. Datorită acestor

Scanned with OKEN Scanner

caracteristici, precum și unui limbaj specific, mai puțin cunoscut, legendele istorice prezintă unele dificultăți în înțelegerea lor de către elevi. Dificultățile apar nu atît în înregistrarea faptelor înfățișate, cît mai ales în ce privește înțelegerea semnificației acestor fapte. Parcurse ca un text oarecare, s-ar putea pierde din vedere sau estompa tocmai valențele afective ale faptelor neobișnuite de eroism, ceea ce ar constitui o pierdere irecuperabilă. Căci faptele de legendă, oricît de mult ar impresiona, se pot uita în cele din urmă; semnificația lor, înțeleasă corect, își pune, însă, amprenta în întregul comportament al elevilor. De aceea, în abordarea acestei categorii de texte cu conținut istoric, întîlnite încă de la clasa a II-a, se cere a se recurge la un asemenea mod de analiză, care să asigure nu numai înțelegerea evenimentelor, a faptelor de legendă, ci — mai ales — semnificația acestora, în scopul valorificării lor sub raportul educativ.

Experiența acumulată în citirea legendelor istorice a demonstrat că soluția cea mai eficientă, care asigură realizarea dezideratului amintit este aceea ca primul contact al elevilor cu conținutul legendei să fie realizat prin *povestirea* învățătorului. Aceasta favorizează, pe de o parte, accesibilizarea înțelegerii mesajului legendei, a conținutului ei, iar pe de altă parte asigură crearea unui fond afectiv puternic, pe care se poate desfășura, în continuare, activitatea de analiză a textului. Legenda se fixează, prin povestirea învățătorului, în datele istoriei, iar acestea în datele adevărului despre noi, despre poporul nostru ca spiritualitate și viziune.

Într-adevăr, o povestire caldă, nuanțată, expresivă, cu o intonație adecvată, cu pauzele și accentele necesare, cu gesturile cele mai potrivite emoționează puternic și menține atenția elevilor pe tot parcursul ei. Este bine cunoscută în acest sens, evocarea făcută de Mihail Sadoveanu dascălului său, Domnu' Trandafir: „Mai cu seamă explicațiile la istorie erau minunate. Pe sub tavanul scund al clasei treceau eroii altor vremuri în cununile lor de neguri. Îi urmăream înfiorat, auzeam parcă freamătul luptelor și, acasă, îi visam o noapte întreagă.

Uite, și acum mi se pare că Domnu' nostru a fost un om deosebit. Îi scînteiau privirile și era și el mișcat cînd ne spunea de mărirea strămoșilor. Cînd făcea un semn cu mîna, așa, într-o parte, parcă ridica o perdea de pe trecut, și eu vedeam tot ce spunea glasul lui . . .".

Povestirea, realizată înaintea analizei propriu-zis a legendei istorice, oferă posibilitatea să fie introduse, la locul potrivit, cuvintele și expresiile noi din text, pe care se vor contura, apoi, unele reprezentări și idei istorice fundamentale. Ceea ce conferă acestui

Scanned with OKEN Scanner

mod de tratare a legendelor istorice un plus de eficacitate este faptul că toate noile achiziții pe care le vor face elevii vor fi explicate în context, fără a se întrerupe firul povestirii și, deci, fără a se diminua trăirile afective generate de înțelegerea semnificației evenimentelor înfățișate în text. Lucrul acesta ar fi greu de realizat, chiar imposibil, în condițiile în care elevii ar lua cunoștință de conținutul de idei al legendei prin citirea integrală, așa cum se procedează cu alte categorii de texte epice.

Practica folosirii povestirii în familiarizarea elevilor cu o legendă istorică nu exclude, firește, activitatea de analiză a textului respectiv, care, astfel, se desfășoară pe un fond afectiv de mare efervescență.

Comentate din această perspectivă și pe un asemenea fond afectiv, legendele istorice „Mama lui Ștefan cel Mare" și „Ștefan cel Mare și Vrîncioaia" capătă semnificații profunde, nu sînt doar simple povestiri despre Ștefan cel Mare. Dezvăluind adevărul istoric din legenda „Mama lui Ștefan cel Mare" se va sublinia, în primul rînd, că domnitorul, fiind învins de turci, și-a refăcut oastea, i-a luat pe cotropitori prin surprindere și i-a alungat. Dar ceea ce dă expresia deplină a dragostei de patrie dusă pînă la sacrificiul suprem este adevărul transmis de mama sa, prin acea expresie categorică: „Du-te la oștire . . ."

Ideea că fața și tăria lui Ștefan se află în legătură sa cu poporul se cere a fi subliniată în cealaltă legendă la care ne-am referit: „Ștefan cel Mare și Vrîncioaia". Numai cu cei șapte feciori ai Vrîncioaiei izbînda în luptă ar fi fost de neconceput. La chemarea feciorilor „Curgeau plăieșii roiuri de pe sub poalele codrilor. Oastea nouă ieși, ca din pămînt". Aceasta pune în evidență dragostea poporului pentru domnitorul care îi apără libertatea. Astfel, Ștefan apare în mintea școlarilor mici ca un domnitor al poporului, al oamenilor măriei sale.

Copiii își dau seama, astfel, că din legende istorice pot afla adevăruri despre trecutul îndepărtat al poporului. În acest context, considerăm important ca elevii să fie introduși, măcar la modul general, în elemente de cronologie, să înțeleagă epoca istorică în care s-au derulat faptele respective, precum și cadrul natural.

În unele texte istorice aceste elemente apar clar, chiar la începutul povestirii; în alte cazuri este necesar un comentariu asupra timpului în care s-au petrecut evenimentele, pentru a se valorifica și pe această cale latura lor educativă. Bunăoară, relatările din texte de felul „Era în toiul verii" („Dacii nemuritori"), „Și era o iarnă goală" („Monumentul de la Putna") ș.a. indică perioada din timpul anului în care se petrec evenimentele prezentate. Numai

Scanned with OKEN Scanner

aceasta nu poate fi însă suficient pentru înțelegerea deplină a mesajului textului. Este necesară, după părerea noastră, înfățișarea, în mintea copiilor și a momentului istoric în care s-a petrecut acțiunea, chiar dacă aceasta se face doar pe baza unor referiri la vîrsta bunicilor, străbunicilor ș.a.m.d. Valoarea înțelegerii momentului istoric rezidă, printre altele, în aceea că elevii vor fi pătrunși de faptul că virtuți precum vitejia, dorința de libertate, ospitalitatea ș.a. au fost trăsături definitorii ale strămoșilor noștri îndepărtați, pe care generații de-a rîndul le-au cultivat și le-au păstrat ca pe niște adevărate comori.

Fără precizarea timpului istoric nu poate fi realizată înțelegerea corectă a textului; ea apare necesară în scopul explicării cognitive a conținutului textelor care evocă evenimente din istoria patriei. Precizarea timpului scoate în evidență, prin urmare, înaltele calități morale ale poporului nostru, manifestate de-a lungul timpului.

În manualele școlare figurează și alte creații care au conținut istoric. În rîndul acestora se încadrează texte cum sînt: „Mircea cel Bătrîn și Baiazid" de Mihai Eminescu, „Din anii de școală ai lui Nicolae Bălcescu", după I. Ghica, „Luarea Griviței", după Mihail Sadoveanu, „În anul 1907", după Zaharia Stancu, „Mărășești", după M. Sadoveanu, „Darul lui Moș Miron", după I. Agîrbiceanu, „Visul împlinit", după Lucian Blaga ș.a. ca să ne referim doar la cîteva texte întîlnite la clasa a III-a. Cele mai multe din aceste texte se încadrează în genul epic, unele fiind creații de seamă ale unor reputați scriitori și, de aceea, au și o accentuată valoare artistică. Un asemenea text se cere a fi citit integral, de mai multe ori, înainte de analiza propriu-zisă. În aceste situații, în etapa pregătitoare, în vederea trecerii la citire e necesar să fie rezolvate, de către învățător, problemele legate de încadrarea evenimentelor respective în timp, de înțelegerea acestor evenimente în contextul general al perioadei istorice respective.

Există texte istorice care au o valoare strict documentară, datele istoriei fiind tratate în dimensiunile realității. În cazul acestora, ținînd seama de vîrsta elevilor, datele — mai mult sau mai puțin reci — vor trebui sensibilizate, umanizate, apropiate de viață, pentru ca ele să poată deveni și date ale procesului de educație moral-cetățenească a elevilor.

Cît privește textele cu conținut istoric în versuri, accentul va cădea, așa cum vom mai arăta, pe analiza sensului figurat al imaginilor artistice folosite.

În rîndul acestei categorii de texte se încadrează poezii cum sînt: „Cîntec lui Mihai Viteazu" (populară), „Cântec lui Avram

Iancu“ (populară), „Hora unirii“ de V. Alecsandri, „Peneș Curcanul“ de V. Alecsandri, „Imn eroilor“ de Iuliu Dormidont ș.a. Asupra acestei categorii de texte vom reveni la locul potrivit.

O specie epică, întîlnită în mai mică măsură în manualele de citire pentru clasele I—IV o constituie fabula. Personajele — alegorice — (viețuitoare care vorbesc și se manifestă ca oamenii) se pot caracteriza ușor și tot atît de ușor se pot desprinde și modalitățile folosite de poet pentru conturarea lor (acțiune, limbaj).

În fabula „Musca la arat“, ideea de bază este urîțenia de a te lăuda cu munca altora (este urît să te lauzi cu munca altora!). Ideea poate fi extinsă la viața școlarilor, la exploatarea din trecut, la unele aspecte cunoscute de elevi etc. Înfățișînd subiectul, cu expoziționea, desfășurarea, momentul culminant, se face aprecierea că în cîteva momente, poetul reușește să dezvăluie un trist adevăr. Punctul culminant, în această fabulă este realizat numai prin simpla trecere a subiectului la plural, „noi“ (Nu vezi că *noi* ne-ntoarcem / Din cîmp de la arat? /). Astfel musca reușește să-și atribuie meritul de a fi muncit, fără să fi făcut acest lucru.

În analiza fabulei „Două poloboace“ după elucidarea „întîmplărilor“: mersul încet, liniștit și cu folos al unui butoi plin și trecerea zgomotoasă, dar fără folos, zadarnică a unui butoi gol, elevii pot fi conduși să extindă „faptele“ desprinse la preocupările specifice vîrstei școlarilor, la situații asemănătoare ca cele din fabulă: elevi care în loc să învețe temeinic lecțiile, le parcurg în fugă, fără folos, fără a se alege cu ceva. Elevii vor putea fi conduși să „vadă“ și alte asemenea situații, precum unii școlari care întocmai ca butoiul gol sînt zgomotoși, vorbesc mult, fără folos, însă faptele lor nu sînt la înălțimea vorbelor.

Momentele alegoriei pot fi grupate în jurul cîtorva întrebări, ale căror răspunsuri înfățișează însuși conținutul faptelor. Ceea ce e specific într-o fabulă este faptul că ea nu se încheie odată cu deznodămîntul, ci cu „morala“, care nu schimbă conținutul, dar care are valoarea ei educativă precisă, declarată. Dezvăluirea acestei particularități a fabulei nu prezintă dificultăți pentru școlarii mici și le permite să se apropie și în lectura lor particulară de această specie literară pe deplin accesibilă și cu o mare valoare educativă.

În studierea unei fabule problema principală, care trebuie rezolvată corect, este, prin urmare, aceea cu privire la interpretarea alegoriei. În cazul fabulelor la care ne-am referit se scoate în evidență faptul că, din păcate, în societate mai există oameni care pot fi asemănați cu musca sau cu butoiul gol. Aceștia se laudă cu munca altora, sau cu ce n-au făcut, căutînd chiar să-și însușească

Scanned with OKEN Scanner

ce nu le aparţine, ei trăind în trîndăvie. În societatea noastră socialistă, în care munca este preţuită şi cinstită, asemenea indivizi sînt condamnaţi.

2) Analiza textelor cu accente lirice

Manualele de citire cuprind şi texte care, fie integral, fie parţial, se încadrează în genul liric şi care, datorită specificului pe care-l au, impun o manieră aparte în abordarea lor. Asemenea texte sînt lipsite de subiect-acţiune, de personaje care să întruchipeze concepţii, sentimente, atitudini sau un anumit comportament. Cele mai multe dintre ele sînt în versuri şi redau sentimentele şi gîndurile autorului, prin intermediul imaginilor artistice.

A trata aceste texte întocmai ca pe cele epice, încadrîndu-le în cunoscuta structură a lecţiilor de citire cu conţinut literar, cum se întîmplă foarte frecvent, înseamnă nu numai a nu valorifica deplin conţinutul lor educativ, ci a le face de-a dreptul inaccesibile elevilor, înseamnă a supraîncărca elevii. A face, bunăoară, împărţirea pe fragmente, deci stabilirea „momentelor" în mod arbitrar sau forţat, a face analiza fiecărui fragment ca şi cînd ar fi vorba de acţiune, despre locul unde se petrece ea, de personaje, a solicita elevilor să povestească ceea ce au citit, să formuleze idei principale, întocmai ca în cazul textelor epice, a le cere să reproducă parţial sau integral conţinutul textului înseamnă a-i pune în faţa unor dificultăţi de netrecut.

Cum se ştie, în aceste texte, sentimentele, gîndurile autorului sînt înfăţişate prin intermediul imaginilor artistice. Este necesar de reamintit, vorbind de specificul poeziei lirice, că sentimentele nu se însuşesc întocmai ca noţiunile ştiinţifice, că ele nu se memorează, nu se repetă, nu se povestesc. Sentimentele, firește, se trăiesc. Textele lirice trebuie nu numai înţelese, ci— mai ales — trăite. Bineînţeles că a trăi sentimentele declanşate de conţinutul unui text liric înseamnă, în primul rînd, a înţelege semnificaţia imaginilor artistice folosite de scriitor. Tocmai de aceea abordarea textelor lirice trebuie să pornească, în primul rînd, de la dezvăluirea modului deosebit de exprimare a sentimentelor, de la explicarea sensului figurat al limbajului folosit de autor; accentul se pune, deci, pe realizarea, prin înţelegerea semnificaţiei imaginilor artistice, a unor trăiri emoţionale puternice, pe utilizarea, apoi, în contexte noi a figurilor de stil întîlnite.

În cazul acestor texte, analiza, prin împărţirea pe fragmente, este mai dificilă. Fragmentele nu se confundă în nici un caz cu

Scanned with OKEN Scanner

strofele. Deseori un fragment (sau tablou, în cazul pastelurilor) poate fi alcătuit din mai multe strofe, chiar din întreaga poezie.

Stabilirea apartenenței unei poezii la genul liric se face, ca și în cazul textelor epice, în mod direct. Iată, bunăoară, cum se poate face acest lucru în cazul unei poezii lirice populare „Cîntec lui Mihai Viteazul" (cl. a III-a)[1]. În scopul precizării conținutului, după ce se citește poezia, se stabilește că aici nu se povestește vreo întîmplare, nu este vorba de o acțiune. După aceea se pot formula direct întrebările:

— Cine vorbește (autorul, poetul).

— Ce exprimă, ce arată, ce redă el? (exprimă admirația sa pentru Mihai Viteazul, pentru marile lui calități).

Se ajunge, astfel, la determinarea specificului textului: nu este vorba de înfățișarea unor evenimente, întîmplări; în această poezie sînt înfățișate sentimentele de admirație, de stimă, de dragoste ale autorului (care e poporul) față de eroismul domnitorului muntean.

În ceea ce privește analiza poeziei (compoziție, imagini, procedee), forma ei impune să fie privită în ansamblu.

— Cui se adresează poetul? (cititorului, ascultătorilor). Se mai poate face constatarea că formele în care se adresează poetul anonim variază; în primele strofe interoghează, apoi ia ca martor natura. Firește, lucrul acesta se face dacă permite nivelul de înțelegere al elevilor. Astfel, se trece direct la analiză, rămînînd ca această remarcă să se facă, eventual, la sfîrșit, urmărindu-se și efectul pe care-l are asupra cititorului.

Pentru a sublinia modul în care se poate face analiza imaginilor și a procedeelor în raport cu conținutul, ne vom referi, aici, doar la prima strofă.

— Ce realizează poetul în prima strofă?
(localizarea eroului).

Procedee:

— repetiția, insistînd asupra locului de origine.

„Auzit-ați de-un oltean,
De-un oltean, de-un craiovean
Ce nu-i pasă de sultan?"

— interogația, care invită la meditație: „auzit-ați?"

— expresia populară „ce nu-i pasă" exprimă atitudinea cutezătoare față de temutul sultan.

— verbul „auzit-ați?" ne pregătește să înțelegem reputația personalității evocate.

Pentru strofele următoare, se insistă asupra a ceea ce se reia și — mai ales — asupra elementelor nou introduse.

Scanned with OKEN Scanner

În finalul lecției se vor formula întrebări care să reamintească virtuțile eroului, sentimentul autorului și mijloacele de exprimare.

— De ce poezia este intitulată „Cîntec"?

Dacă e posibil, răspunsul elevilor va sublinia faptul că poezia exprimă admirația față de erou. Mihai Viteazul este cîntat și slăvit. Poezia mai poartă titlul de „Cîntec" și datorită muzicalității versurilor.

De asemenea, se mai poate proceda la studierea versului și elementelor sale, fără definiții, în mod intuitiv. Astfel se poate stabili numărul silabelor dintr-un vers (măsura) se pot remarca finalurile de vers asemănătoare (rima), accentele și succesiunea lor la intervale egale — prin scandare (ritmul). În felul acesta vor fi descoperite alte surse ale muzicalității poeziei și elevii vor înțelege mai clar titlul ei: „Cîntec".

O poezie asemănătoare, atît din punct de vedere al conținutului, cît și al formei și care are aceeași idee de bază, este „Cîntec lui Avram Iancu", Firește, maniera de abordare a textului este aceeași. Singurele elemente care au note specifice sînt imaginile artistice, precum și prezența unor versuri care îl înfățișează pe Iancu și oastea lui în acțiune și care se cer a fi interpretate potrivit sensului lor.

„Limba noastră" de Alexe Mateevici exprimă, în versuri de mare vibrație, dragostea poetului față de limba română. În manual sînt prezentate, selectiv, doar patru strofe din cunoscutele și nepieritoarele versuri. Poezia, chiar fragmentată, este înțeleasă prin ideea unitară pe care o exprimă. Autorul folosește imagini artistice de o mare sugestie, care dezvăluie admirația și dragostea sa pentru limba noastră care e, pe rînd, „o comoară", „foc ce arde", „numai cîntec", „doina dorurilor noastre", „graiul pîinii"...

Analiza acestei creații artistice în maniera obișnuită în care se parcurge un text oarecare, cum din păcate se mai face pe alocuri, prin împărțirea forțată în „fragmente" și prin formularea unor „idei principale" pentru fiecare fragment care, de obicei, se confundă cu strofele, prin reproducerea orală pe strofe sau integrală, estompează, diminuează nepermis de mult valoarea educativă inestimabilă a versurilor și în loc să-i apropie pe elevi de asemenea creații îi lasă indiferenți, chiar îi îndepărtează de ele.

A analiza o asemenea poezie, în care în mod evident nu e vorba de nici un fel de acțiune, în care nu apar fapte, întîmplări, personaje înseamnă a conduce elevii spre înțelegerea sensului fiecărei imagini artistice, care sînt purtătoare ale unor înălțătoare sentimente. Iată, foarte sumar doar sensurile imaginilor artistice din prima strofă, care pot fi dezvăluite cu relativă ușurință elevilor.

Scanned with OKEN Scanner

„Comoara“... în „adîncuri înfundată“, cu care e comparată limba, sugerează bogăţia ei, amplificată mai ales de sensul pe care-l au acele „adîncuri“, care semnifică, în poezie, dimensiunea în timp, vechimea limbii noastre.

Şi pentru ca admiraţia faţă de limba pe care o vorbim să capete noi valenţe, ea mai e comparată cu „Un şirag de piatră rară / Pe moşie revărsată“. Dacă şiragul de piatră rară ne menţine în domeniul unui lucru de mare preţ, „moşia“ semnifică dimensiunea spaţiului pe care se vorbeşte limba noastră, întregul pămînt românesc.

La fel, în celelalte strofe ale poeziei, primul vers conţine o comparaţie, care subliniază o caracteristică esenţială a limbii noastre. „Limba noastră-i foc ce arde“... „Limba noastră-i numai cîntec“... „Limba noastră-i graiul pîinii“. Prin urmare, analiza acestei poezii impune, în primul rînd, înţelegerea sensului figurat al primului vers din fiecare strofă, înţeles sugerat de comparaţii.

Comparaţia este întîlnită în numeroase texte din manualele şcolare şi din alte lecturi, iar înţelesul, sensul ei, poate fi desprins cu uşurinţă de către elevi. Iată cîteva ilustrări:

„Noi liberi am crescut şi-am
învăţat,
Cum liber suie fumul din
furnale“

(N. Labiş: Partidului — cl. a III-a)

. . . . . .

„Spre steagul roşu fruntea
mi-o ridic,
E purpuriu *ca roşia-mi*
cravată
Ce flutură pe pieptul încă mic,
Da-n care bate-o inimă curată“

(V. Tulbure: Slavă Partidului
— cl. a IV-a)

. . . . . .

„Dar viaţa cîntă-n valuri de
holde *ca o mare,*
Întîiul Mai domneşte pe-ntinsul
nostru glob“

(V. Eftimiu: 1 Mai — cl. a IV-a)

. . . . . .

Scanned with OKEN Scanner

„În ochii limpezi *ca o zare*
albastră
Ducînd strălucitorul țării cer
Vă adresăm de ziua dumneavoastră,
Fierbinte-un salut de pionier"

(V. Tulbure: Salut pionieresc
— cl. a IV-a)

Exemplele de texte în care apar comparații precum și alte figuri de stil sînt multiple, cu o mare parte de sugestie. Astfel, în poezia „Patria mea" (cl. a IV-a) strofa următoare:

„Patria e primul nostru leagăn, / Drumul pînă-n prag și înapoi, / Plopii-n fața casei și-un mesteacăn / Ori un tei ce freamătă în noi" sugerează ideea că noțiunea de patrie se formează încă din copilărie. Încă din primii ani ai vieții se încorporează în sensibilitatea copiilor elemente ce-i leagă de un anumit spațiu concret: de leagăn, drum, plopi, precum și elemente ce țin de viață spirituală: „un tei ce freamătă în noi".

O asemenea poezie este în întregimea ei o definiție metaforică a patriei. În acest context, cuvîntul „freamăt", pe care l-am evocat, reprezintă legătura sufletească ce ne ține permanent aproape de locul copilăriei, de primii ani de viață.

Întreaga poezie este construită după aceleași coordonate sugerate de metafore, care lărgesc sfera noțiunii de patrie la „cartea de citire", simbol a tot ceea ce a creat spiritualitatea noastră națională, apoi la mare, la munți, dimensiuni spațiale, la „steagul pe uzină" și „flacăra de luptă", ca să se încheie tot cu o imagine metaforică: „E cascada albă de lumină, / Arcul din trecut spre viitor".

Înțelegerea sensului figurat al imaginilor artistice solicită un real efort intelectual din partea elevilor la care ei vor putea fi angajați sub conducerea învățătorului. Este de presupus că singuri, fără ajutor, unii copii să nu găsească adevăratul înțeles al versurilor. Cum însă termeni ca cei pe care-i folosește poetul, spre exemplu, în „Limba noastră": „comoară", „șirag", „moșie" sînt bine cunoscuți de elevi, ceea ce se cere a fi relevat este doar sensul lor figurat. Tocmai această înțelegere a sensului figurat al unor cuvinte reprezintă elementul cognitiv pe care se bazează trăirile emoționale, sentimentele înălțătoare de dragoste pentru limba, pentru patria noastră.

În acest sens vedem faptul că în analiza poeziei lirice se parcurge drumul invers pe care l-a parcurs poetul în creația sa: de la dezvăluirea sensului figurat al imaginilor artistice, spre sentimen-

Scanned with OKEN Scanner

tele care le-au generat. Aceste imagini sînt purtătoare, către cititori, ale sentimentelor care l-au călăuzit pe poet în creaţia sa.

Oricît ar părea de complicate lucrurile, ele pot fi totuşi mult mai simple, dacă se face apel la o metodologie adecvată. De fapt e mult mai greu să se ceară elevilor, cum se obişnuieşte uneori, să formuleze idei principale şi să povestească cele citite într-o poezie lirică.

Pentru înţelegerea deplină a operelor încadrate în lirica patriotică trebuie ştiut că simpla emoţie produsă de lectura textului creează o stare, dar nu şi conştientizarea spre care trebuie tins, care stă la baza formulării sentimentelor. De aceea, în abordarea acestor creaţii trebuie recurs şi la textele de tip narativ studiate anterior, la cunoştinţele de istorie ale elevilor, indiferent de sursa acestora, precum şi la propria lor experienţă.

Această experienţă poate fi completată cu observaţiile şi impresiile culese cu prilejul unor vizite la muzee şi monumente ale eroilor. Drapelele, stemele, inscripţiile comentate precum şi datele legate de ele vor constitui o bună bază de asociere a lor cu textul liric studiat.

Textele încadrate în *lirica peisagistă* presupun o atenţie deosebită în analiza lor. Sentimentul naturii, care generează această creaţie se asociază cu dragostea de viaţă, cu admiraţia pentru frumos, chiar cu patriotismul. Aceste tonalităţi trebuie surprinse şi analizate cu aceeaşi subtilitate cu care au fost exprimate de poet.

În poezia „Toamna", inclusă în cartea de citire pentru clasa a III-a, Octavian Goga asociază anotimpul cu sentimentul tristeţii, sugerat de vegetaţia ofilită, în lupta cu „vîntul fără milă".[1] Pe de altă parte, se desprinde şi un sentiment de simpatie pentru natura aflată sub puterea aspră a toamnei, sentiment care ni se transmite şi dincolo de cuvinte.

Poezia începe cu constatarea făcută de poet, privind grădina la venirea toamnei:

„Văl de brumă argintie..." Grădina capătă alt aspect sub învelişul de brumă care acoperă florile, asemenea unui văl (metaforă). Cuvîntul „argintie" (epitet) indică reflexele metalice ale plantelor brumate.

Peste fondul general de reflexe metalice se desenează, în cuvinte simple, spuse direct: „firele de lămîiţă". Aici se poate face o asociere între poezie şi pictură: ambele arte — poezia şi pictura — redau tablouri (desen, culoare); diferă mijloacele de exprimare: în pictură se folosesc acuarela, uleiul etc., în poezie „se pictează"

---

[1] După E. Beciuc.

prin cuvinte. Continuîndu-şi asocierea poeziei cu pictura, se constată că unele cuvinte sînt folosite în alt sens decît cel obişnuit, în sensul dat de poet (figurile de stil).

Poezia la care ne referim urmează — în strofele următoare — linia unei gradaţii crescînde a sentimentelor. Fără a ne opri la analiza ei completă, vom mai sublinia cîteva sensuri ale imaginilor folosite de poet. Astfel, dumbrava se află sub povara norilor, care în mişcarea lor greoaie „îşi poartă plumbul".

„Plumbul" (metaforă) sugerează în acelaşi timp culoare şi apăsare: culoarea dominantă este cenuşiul sugerat de norii „suri", iar apăsarea este sugerată de greutatea norilor.

Mişcarea porumbului sugerează, prin verbul „tremură", suferinţa plantelor.

Efectele vîntului fac să crească suferinţa oamenilor şi a vieţuitoarelor naturii, sugerate prin cîte un detaliu:

„De pe vîrful şurii noastre
Zmulge-n zbor cîte-o şindrilă"

. . . . . .

„Se-ndoiesc nucii, bătrînii".

Epitetul „bătrînii" redă dimensiunile arborilor şi forţa vîntului care-i încovoaie.

Imaginea finală, foarte plastică, încît s-ar putea desena, accentuează atît atmosfera, cît şi sentimentele desprinse încă la începutul lecturii, cuvîntul cel mai expresiv fiind „plînge".

„Plînge-un pui de ciocîrlie
Sus pe cumpăna fîntînii".

Aceste imagini şi altele dau o adevărată notă de muzicalitate; muzică interioară, determinată de glasul vîntului, de diferitele zgomote ale plantelor bătute de vînt, de plînsul puiului de ciocîrlie.

Chiar dacă prin introducerea în programele şi manualele şcolare a celor cîtorva pasteluri se are în vedere familiarizarea elevilor cu aspecte din natură în diferite anotimpuri, învăţătorul le poate folosi şi ca material pentru a-i orienta pe elevi în specificul înţelegerii unei specii literare accesibile şi cu o mare valoare artistică. Acest lucru se poate realiza fără nici un fel de teoretizare, ci doar prin angajarea elevilor la o interpretare corectă, specifică, a acestei specii literare. Atunci cînd se analizează pasteluri ce înfăţişează aspecte ale aceluiaşi anotimp se recurge la analogii, căutîndu-se

Scanned with OKEN Scanner

atît notele comune, cît şi ceea ce are specific în creaţia sa fiecare poet. Astfel, de cele mai multe ori cînd prezintă aspectul toamnei, pastelul exprimă sentimente de tristeţe, de nostalgie, împletite cu un ritm legănat, elegiac. În felul acesta poate fi interpretat, bunăoară, pastelul „Toamna“ de O. Goga, la care ne-am referit, sau „Zile de toamnă“ de George Coşbuc.

Unele pasteluri surprind şi aspecte ale vieţii, ale muncii oamenilor în anotimpul toamna. În aceste cazuri, pastelul degajă un puternic sentiment de bucurie, de voioşie, de optimism. Pentru ca elevii să nu rămînă cu convingerea că toamna este doar anotimpul tristeţilor copleşitoare, al melancoliei, chiar cînd se analizează asemenea pasteluri, se poate face şi lectura unor versuri în care, pe aceeaşi temă, se cîntă viaţa, activitatea cu tot ce are ea mai frumos. Astfel, în pastelul alegoric „Toamna ţesătoare“, toamna, personificată, e „mîndră, harnică“ şi „darnică“, împarte oamenilor comorile sale: „in pentru ştergare“, „porumb pentru coşare“, „struguri din vie“. Întocmai ca o femeie la ţară, „pune furca în brîu“, „toarce şi ţese pînză lată-n iţe dese“ şi lasă pe pămînt „mreji de raze argintii“.

Anotimpul iernii este şi el prezent in pasteluri de o neasemuită frumuseţe, pe care le întîlnesc elevii din ciclul primar. În poezia „Viscolul“ (cl. a IV-a), V. Alecsandri realizează un tablou grandios, înfiorător al iernii, evidenţiind sentimentele sale faţă de măreţia naturii dezlănţuite, spaima, fiorul pe care-l degajă tabloul realizat, vizual şi auditiv, omenia şi ospitalitatea poporului nostru, optimismul său în faţa vieţii care triumfă în faţa unor vitregii ale naturii. Şi comentariul acestui pastel poate fi urmat de lectura unor pasteluri despre iarnă, care sugerează şi laturile frumoase, luminoase, pline de voioşie datorită şi prezenţei vieţii, cum sînt: „Iarna“, „Miezul iernii“ de V. Alecsandri, „Iarna pe uliţă“ de G. Coşbuc, „Baba iarna intră-n sat“ de Otilia Cazimir ş.a.

În poezia „Bradul“ de Bogdan Petriceicu Haşdeu, imaginea bradului, care e veşnic verde, sfredeleşte stînca, înfruntă viscolul sau căldura puternică a soarelui, ceea ce sugerează şi tăria poporului român, dragostea sa de viaţă. Copiii vor putea fi conduşi să vadă în imaginea bradului nu doar un copac cu cetina verde, trăind în locuri stîncoase, ci un simbol al încrederii în viaţă a poporului român, faţă de care poetul arată o profundă admiraţie.

Fiind conduşi într-o manieră specifică, prin dezvăluirea semnificaţiei, imaginilor artistice, spre înţelegerea mesajului unui pastel, elevii îşi vor putea fixa în mod intuitiv, trăsăturile definitorii ale acestei specii literare şi ca urmare ei se vor orienta mai uşor în abordarea ei.

Scanned with OKEN Scanner

Deşi, în aparenţă dificilă pentru şcolarii mici, poezia lirică, analizată în mod corect, prin dezvăluirea sensului figurat al cuvintelor şi expresiilor, devine nu numai pe deplin accesibilă, dar şi preferată. Aceste poezii nu pot fi încadrate în structura obişnuită a unei lecţii în care se citeşte un text cu conţinut literar, luat la modul general. Analiza literară efectuată în modul cel mai firesc, în funcţie de specificul creaţiei lirice nu numai că nu supraîncarcă elevii, dar facilitează înţelegerea mesajului unui asemenea gen de text. Dimpotrivă, tratarea lor schematică, după structuri de lecţii prestabilite, general-valabile, le face, cum s-a mai arătat, de-a dreptul inaccesibile.

O categorie de texte, care — de fapt — se apropie de cele la care ne-am referit mai sus, sînt cele în care predomină descrierea, caracterizate prin înfăţişarea, cu precădere, în proză, a unor crîmpeie din natură, prin intermediul imaginilor artistice. Nici în aceste texte nu este vorba de acţiune-subiect, de personaje, de înfăţişarea unor întîmplări, evenimente etc. Tocmai de aceea, asemenea texte vor fi abordate în maniera textelor lirice. Fragmentele devin tablouri, iar „ideile principale" pot apărea, eventual, sub forma titlurilor ce se dau tablourilor. Analiza acestor tablouri se face insistîndu-se asupra înţelegerii sensului figurilor de stil utilizate de autor, în special al metaforelor. Este bine cunoscut că şcolarii mici sînt, ei înşişi, creatori de metafore. „Copilul e nevoit, din sărăcie de cuvinte, să se exprime la fiecare pas prin metafore", scria Lucian Blaga[1]. Înţelegerea sensului figurat al unor cuvinte şi expresii nu se poate confunda cu însuşirea unor noţiuni ştiinţifice; de aceea, accesibilitatea unor texte în care predomină descrierea nu este dată, decît în mică măsură, de numărul metaforelor şi al celorlalte figuri de stil. Pentru micul şcolar este mult mai uşor să explice o noţiune ştiinţifică, în parte inaccesibilă, recurgînd la metafore. Ceaţa este, pentru şcolarii mici, „un întuneric luminos", scînteia „un puişor de flacără", apa îngheaţă „ca să se odihnească", iar rîul curge „să nu moară"[2]. De aceea, elevii trebuie să fie receptivi şi — mai ales — sensibili nu numai la lectura poeziei lirice, ci şi la lectura prozei lirice. Sînt destul de numeroase textele din manualele şcolare ale claselor mici, precum şi din cărţile lor de lectură care, prin limbajul artistic folosit, transmit mesaje cu o mare valoare emoţională şi care au ca temă principală frumuseţile

[1] Lucian Blaga, *„Arta copiilor"*, în vol. Ceasornicul de nisip, Cluj, Ed. Dacia, 1973, p. 105.

[2] A se vedea: Al. Starr, *De ce nu cade soarele?* Ed. Ion Creangă, Bucureşti.

naturii. Chiar dacă asemenea creaţii literare nu pot fi introduse în manuale în integritatea lor, elevii claselor primare pot fi familiarizaţi, cel puţin, cu părţi, cu crîmpeie din asemenea creaţii literare. De fapt, chiar în publicaţiile pentru copii sînt destul de frecvente textele de proză lirică şi pentru a le putea parcurge în mod independent se cere ca elevii să fie înarmaţi cu capacitatea de-a se orienta în aceste categorii de texte.

Prin intermediul acestor scrieri, cititorul este pus în faţa unor minunate tablouri din natură, în faţa unor străvechi monumente istorice, ei vin în contact cu oameni şi fapte din zilele noastre.

„Drumul Oltului" de Geo Bogza, al cărui titlu sugerează pregnant conţinutul, este un text pe deplin accesibil şcolarilor mici. Elevii îşi pot imagina, atît prin titlul scrierii, cît şi prin ilustraţii adecvate, despre ce e vorba în text chiar înainte de a-l citi.

După o primă citire, realizată artistic, se scoate în evidenţă faptul că autorul vorbeşte despre Olt ca despre o persoană. Se aduc, în acest sens, cîteva argumente: „e nehotărît", „se răzgîndeşte", „îşi ia tovarăşi de drum" etc. Elevii vor fi solicitaţi să găsească şi alte asemenea imagini pentru a înţelege procedeul artistic folosit de scriitor, acela de-a atribui Oltului însuşiri umane.

Existenţa unor termeni şi denumiri geografice, nu poate fi socotită un prilej de supraîncărcare a elevilor, deoarece acestea nu sînt un scop în sine, ci marchează cadrul natural, care l-a determinat pe autor să-l zugrăvească prin intermediul imaginilor artistice. Accentul, în analiza unor asemenea texte, nu va fi pus pe memorarea acestor denumiri, ci pe valenţele estetice şi morale ale conţinutului lor.

În cazul textului la care ne-am referit, tablourile înfăţişate de scriitor pot fi marcate, foarte uşor, după traseul parcurs de Olt: înainte de traversarea Carpaţilor, printre munţi şi de la ieşirea dintre munţi pînă la vărsare. Sprijinindu-se pe aceste elemente ajutătoare, elevii vor fi stimulaţi să delimiteze tablourile (fragmentele) printr-o citire efectuată în mod independent. Astfel ei vor opera cu un important instrument al muncii cu cartea.

După o asemenea activitate pregătitoare, analiza care urmează va evidenţia semnificaţia imaginilor artistice şi procedeele folosite de autor. Dezvăluind sensul acestor imagini, învăţătorul îi va conduce pe elevi să înţeleagă că acestea exprimă sentimentele de admiraţie şi dragoste ale autorului faţă de patrie, faţă de frumuseţile naturii patriei, faţă de frumuseţile create de mîinile vrednice ale oamenilor muncii.

În aceeaşi manieră pot fi abordate şi texte cum sînt: „Hunedoara — cetatea oţelului", „Argeş — cetatea luminii", care înfăţi-

șează, prin intermediul imaginilor artistice, aspecte din frumusețea muncii pline de eroism a celor care lucrează în „cetățile“ oțelului și ale luminii. Înțelegerea imaginilor artistice poate fi întărită prin prezentarea unor imagini vizuale: diafilme, diapozitive, albume cu ilustrații etc.

Asemenea texte nu trebuie povestite, reproduse, ci înțelese, pentru ca, pe baza acestei înțelegeri, elevii să simtă mîndria de-a trăi într-o patrie în care la fiecare pas se întîlnesc asemenea frumuseți.

Un text cum e „Iarna“, după B. Șt. Delavrancea (cl. a III-a), deși foarte scurt, conține o bogăție de imagini artistice de o mare frumusețe. Este un tablou măreț al iernii, care poate fi „privit“ dintr-un loc anume ales și admirat în toată splendoarea lui.

— Ce se văd în depărtare? („Mușcelele care dorm sub zăpadă“). Această imagine sugerează ideea că deși e iarnă, e ger, mușcelele nu sînt moarte, ci numai amorțite; ele dorm.

— Ce înfățișare au pădurile? („par cercelate cu flori de zarzări și corcoduși“). Aici cuvîntul „cercelate“ sugerează ideea că pădurile par gătite, împodobite, iar zăpada de pe ramuri e comparată cu florile de zarzăr și de corcoduș, ceea ce atrage atenția asupra prezenței vieții.

— Ce se mai vede în tablou? („zăpadă nemiluită, care cade puzderie, mărunță și deasă, ca făina la cernut“). Abundența zăpezii poate fi comentată cu copiii atît ca un semn al frumuseții pe care o dă tabloului, cît și ca un semn al bogăției. În analiza acestui text pot fi subliniate și culorile întîlnite; mai întîi, culoarea cerului (ca leșia), cea a tulpinilor copacilor (fumurie). Culoarea care domină tabloul este însă cea albă, ceea ce poate sugera sentimentul de optimism. Acest sentiment este întărit mai ales de urmele vieții: poteca ce duce la școală, luminile de văpăiță care joacă în ferestre, precum și de imaginile auditive care completează tabloul, dîndu-i viață: vuietul surd, croncănitul de corbi, vîrtejele care trec dintr-un colnic în altul, vîjîitul mînios al rîului, sloiurile izbite de meterezele podului.

Un asemenea comentariu poate sugera elevilor și subiecte pentru realizarea unor desene înfățișînd peisaje de iarnă.

Un text, oarecum asemănător, care înfățișează un fenomen al naturii de maximă dezlănțuire ce are loc vara, este „Furtuna“, după Calistrat Hogaș (cl. a III-a). Textul descrie un tablou al naturii în toată măreția ei impresionantă, surprins în patru momente.

Fiecare moment poate primi un titlu, sugerat și în manual. În primul tablou imaginile vizuale sînt reduse la elementele ei primordiale: soare, cer, pămînt, ceea ce atrage atenția că acest tablou

Scanned with OKEN Scanner

se cere a fi perceput vizual, tactil, auditiv. Căldura e „ucigător de arzătoare", soarele e „un disc alb de lumină topită". „E înăbuşitor de cald". Pe de altă parte e o tăcere deplină: „pămîntul e cufundat într-o tăcere adîncă", „greierul... amuţise la umbra unui fir de iarbă", „vîntul nu clatină nici o frunză", „nici o pasăre nu mai brăzda văzduhul".

În acest fel, vor putea judeca, în cunoştinţă de cauză, celelalte tablouri, fiind conduşi să înţeleagă complexitatea fenomenului descris prin puterea limbajului. Elevii vor constata că fiecare tablou este realizat prin împletirea unor imagini vizuale auditive, tactile, motrice, că în momentele de dezlănţuire a forţelor naturii predomină imaginile auditive şi motrice.

Dar, dincolo de imaginile în sine, elevii vor trebui conduşi să distingă sentimentele de încîntare, de admiraţie faţă de măreţia naturii ale autorului. Ei vor constata că scriitorul nu s-a limitat doar la simpla fotografiere a unui tablou din natură, ci a realizat un peisaj în care se topesc propriile sale sentimente. În felul acesta lectura descrierilor nu constituie o simplă cunoaştere a mediului înconjurător, ci prilejuri în care elevii fac cunoştinţă cu posibilităţile limbajului de-a recrea, prin imagini artistice, un peisaj din natură, care chiar dacă nu e totdeauna autentic, e în consens cu un complex de sentimente care au generat un asemenea tablou.

Peisajul patriei, înfăţişat în chip măiestrit de condeie nemuritoare, creează un sentiment de mîndrie, iar cînd în descriere se armonizează priveliştea naturală cu monumentele vechi sau cu bijuterii industriale moderne, patriotismul devine o sensibilă şi continuă vibraţie, prin elogiul deopotrivă al darurilor pămîntului ca şi al faptelor omului.

Asemenea texte sînt, ele însele, foarte variate; de la descrieri „pure" ale naturii, pînă la descrieri care umanizează, prin prezenţa în conţinutul lor a unor vieţuitoare. Textul „Veveriţa", după Mihail Sadoveanu (cl. a III-a), încadrează descrierea pădurii şi a acestei gingaşe vieţuitoare într-o acţiune scurtă, la care este martor şi autorul, el însuşi realizînd „povestirea". Fragmentele textului sînt sugerate de titlurile lor, formulate chiar în manual. În primul tablou, elevii vor constata că descrierea pădurii la sfîrşitul iernii a fost necesară pentru a crea tabloul în cadrul căruia are loc acţiunea care culminează printr-o descriere de mare valoare artistică, realizată chiar de autor. De fapt acest tablou reprezintă însăşi chintesenţa întregului text, care pune în evidenţă sentimentele de profundă încîntare ale omului în faţa măreţiei naturii şi mai ales în faţa acelui „ghem de blăniţă de culoarea flacării, cu coada stufoasă adusă pe spinare spre urechi, c-un căpşor minuscul, în care

licăreau ochişorii, ca două boabe de ploaie ori de lacrimi". Este evidentă insistenţa autorului asupra culorii, asupra formei şi a ochilor, recurgîndu-se aşa cum se constată, mai ales la comparaţii.

Un text, în care, pe fondul unei descrieri, apare o vieţuitoare la fel de gingaşă şi de preferată pentru copii, este „Căprioara" de Emil Gîrleanu. Sacrificiul suprem al mamei pentru a-şi salva puiul este mult mai bine apreciat şi emoţionează în mai mare măsură, atunci cînd moartea căprioarei este pusă alături de splendorile naturii care cheamă la viaţă.

Astfel, descrierile, chiar în texte care au la bază o naraţiune, scot în evidenţă stări sufleteşti, care dau sensuri majore acţiunii, personajelor participante la acţiune. În lectura „Şcoala domnească", povestită, de asemenea, de autor, descrierea şcolii pune în lumină deziluzia, dezamăgirea, pe care i-a creat-o în suflet înfăţişarea şcolii, pe care şi-o imaginase ca „un palat mare, mare şi frumos, ca în basme... cu uşi de cleştar cu ziduri vopsite". Descrierea făcută clasei duce la înţelegerea atmosferei de teroare prin cîteva elemente semnificative în acest sens, cum sînt: nuiaua, copiii cu urechile înroşite, copiii în genunchi şi cu lacrimi în ochi. Astfel se sugerează atmosfera de spaimă, de teroare, atmosferă în care e încadrat însuşi povestitorul.

În manualele şcolare, ca dealtfel, în general, în literatura pentru copii, există numeroase texte epice (poveşti, povestiri, legende ş.a.) care conţin fragmente, pasaje întregi străbătute de un puternic lirism şi care nu pot fi trecute cu vederea. Chiar dacă atenţia principală este orientată, firește, spre subiectul-acţiune, nu pot fi neglijate descrierile, care — de multe ori — creează nu numai cadrul în care se petrec anumite întîmplări, ci şi prilejuri de dezvoltare a capacităţilor de exprimare ale elevilor şi de înţelegere deplină a mesajului textului. Uneori natura înfăţişată în aceste texte face parte integrantă din povestire, este un tovarăş de încredere al unor eroi îndrăgiţi. În „Monumentul de la Putna", unde este realizat un tablou măreţ, dominat de figura lui Ştefan cel Mare, subiectul legendei este simplu, uşor de înţeles de către elevi. Acţiunea se petrece pe un fond natural înfăţişat prin imagini de o mare valoare artistică şi educativă, care-i vor face pe elevi să poarte în minte şi în suflet multă vreme acest tablou de o neasemuită frumuseţe. Scoasă din acest cadru natural figura lui Ştefan ar pierde, în faţa copiilor, din măreţia sa.

Există descrieri care integrează în natură viaţa fericită a copiilor de azi, activitatea entuziastă a oamenilor zilelor noastre. Unele texte înfăţişează portrete realizate cu mijloacele descrierii. „Bunica" de Şt. O. Iosif este un asemenea portret, sensibilizat şi

Scanned with OKEN Scanner

de emoţiile şi amintirile poetului[1]. Trăsăturile fizice se împletesc cu cele spirituale, culoarea cu stările sufleteşti surprinse dintr-un gest sau o lumină a privirii.

Autorul realizează o reactualizare treptată a chipului bunicii, adus — de amintire — prin acele cuvinte care şterg graniţele dintre trecut şi prezent: „Aevea parc-o văd aici".

Portretul fizic este pictat prin mijloace pe cît de simple pe atît de precise: „Cu părul nins" („nins" — cuvînd folosit în chip neobişnuit pentru a arăta culoarea — epitet); „cu ochii mici" („mici" — un adjectiv simplu — semnificativ pentru portret).

În continuare, portretul, compunînd „icoana firavei bunici", este întregit prin gesturi: de muncă: „torcea, torcea, fus după fus" (repetiţia subliniază hărnicia, chiar la o vîrstă înaintată); de dragoste pentru nepoţi: „Căta la noi aşa de blînd / senină şi tăcută; / Doar suspina din cînd în cînd".

Portretul fizic este luminat prin expresii care dezvăluie calităţile morale ale bunicii: „ochii calzi de duioşie... căta blînd... suspina la amintirea... din viaţa ei trecută".

După analiza unor asemenea creaţii se mai pot face unele referiri generale care să orienteze elevii în citirea independentă, atît în vederea recunoaşterii speciei respective (fără nici o definiţie), cît şi pentru a-i putea descifra în mod corect mesajul. Este suficient doar să se sublinieze că, în asemenea texte, portretul (chipul) unei fiinţe este realizat prin descrierea făcută de scriitor, care ocupă un loc important. Este, prin urmare, un text în care poetul reconstituie, prin descriere, un personaj îndrăgit şi-şi exprimă direct stările lui sufleteşti.

Un portret de o mare valoare artistică, plin de gingăşie este „bunicul" de B. Şt. Delavrancea, text pe care şcolarii din ciclul primar îl parcurg, de asemenea, la orele de citire.

Faţă de marea diversitate a textelor nu poate fi vorba, firește, de structuri general-valabile în care să fie încadrată citirea textelor care au la bază descrierea.

Analiza descrierilor se face în maniera în care se face „citirea" unui tablou. Dacă în tablouri realitatea din natură este redată prin culori, în descrieri locul culorilor îl iau cuvintele, expresiile artistice, cu semnificaţiile lor. Pentru ca elevii să cunoască natura înfăţişată în descrieri şi mai ales pentru a înţelege frumosul, pentru a trăi măreţul sentiment al naturii, este necesară tocmai dezvăluirea semnificaţiilor imaginilor artistice folosite de autor. Pe de altă parte, zestrea lexicală devine operantă numai atunci cînd

[1] După E. Beciuc.

elevii o pot utiliza în vorbirea lor curentă, cînd ea împodobește exprimarea lor orală și scrisă. În acest scop sînt necesare exerciții speciale, care să-i pună pe elevi în situația de a introduce cuvintele și expresiile noi în structuri de limbă variate, create de ei înșiși.

*

* *

În literatura metodică figurează ca o categorie aparte de texte cele cu conținut practic științific. În mod obișnuit în rîndul acestora sînt incluse textele cu conținut de științele naturii, geografie și istorie. Din punct de vedere al domeniilor realității pe care le reflectă o asemenea categorie de texte ar putea fi justificată, deși așa cum s-a putut desprinde din analiza tipologiei textelor pe care le citesc elevii mici, fie din manuale, fie din alte cărți, ele se încadrează mult mai bine în celelalte categorii de texte la care ne-am referit. Într-adevăr, textele cu conținut istoric au la bază — cele mai multe — o narațiune și aparțin genului epic. Ele însele sînt, la rîndul lor, diferite, ceea ce obligă și la o manieră deosebită de a le aborda la clasă. Unele dintre ele sînt realizate de scriitori cunoscuți, avînd și o mare valoare literar-artistică.

O bună parte din textele care oglindesc aspecte din natură fac parte din lirica peisagistă, în versuri sau în proză. Dacă am avea în vedere domeniile realității pe care o oglindesc, unele texte care aparțin liricii peisagiste, cum sînt „Drumul Oltului", după Geo Bogza, „Făgăraș", după Ana Blandiana, „Porțile de Fier", „Delta Dunării" ș.a. sînt cu conținut geografic. În nici un caz însă lecțiile în care se citesc aceste texte nu trebuie transformate în lecții de geografie, cum din păcate se întîmplă pe alocuri. Asemenea texte au, în primul rînd, o valoare literar-artistică. Multe din noțiunile și datele științifice pe care le conțin sînt înfățișate prin intermediul unor imagini artistice, care asigură nu numai înțelegerea lor, ci și declanșarea unor sentimente estetice sau chiar moral-cetățenești. Valorificarea complexă, sub multiplele lor valențe, a acestor texte nu se poate face după niște tipare general valabile, pentru toate textele cu conținut practic științific, ci prin folosirea în mod corespunzător a lecturii explicative ca formă specifică de analiză literară.

Textele cu conținut geografic se întrepătrund, în mare măsură, cu cele care au un conținut din științele naturii. Chiar dacă unele din acestea din urmă oglindesc în mod vădit diferitele aspecte ale realității, forma în care sînt realizate le apropie de creațiile literare și deci trebuie analizate și interpretate potrivit cerințelor impuse de asemenea opere.

Scanned with OKEN Scanner

O parte din textele cu conținut din științele naturii, în special de la clasa a II-a, sînt realizate într-o formă care le încadrează în genul epic. Foarte frecvent, animale, plante, obiecte sau fenomene din natură sînt personificate, atribuindu-li-se însușiri omenești și comportîndu-se ca atare. Și în aceste cazuri, forma în care sînt realizate textele respective determină în bună măsură modul de a le citi și interpreta. Foarte frecvent noțiunile științifice sînt înfățișate prin intermediul unor figuri de stil. Elevii rețin datele științifice din contextul în care ele sînt încorporate în narațiunea respectivă.

De aceea considerăm că și textele care în mod frecvent sînt încadrate în categoria celor cu conținut practic științific trebuie abordate cu mult discernămînt din punct de vedere metodic.

* * *

Textele din manualele de citire ale claselor primare deschid drumul luminos al cunoașterii, al formării conștiinței, prin intermediul literaturii, al cărții. În același timp, lecțiile de citire au menirea de a iniția școlarii în tehnicile muncii cu cartea, iar un atribut indispensabil al acestor tehnici îl reprezintă caracterul lor polivalent, cerut de marea diversitate a expresiei tipărite.

Am susținut ideile exprimate mai sus referindu-ne la modalitățile de abordare doar a unora din categoriile de texte cuprinse în cărțile de citire de la ciclul primar. Considerăm însă că ilustrările făcute sînt suficiente pentru a sublinia ideea că realizarea funcțiilor citirii este un act complex, de mare responsabilitate, care nu se împacă în nici un fel cu schematismul, cu șablonismul metodic. A-i ajuta pe micii școlari să pătrundă în lumina cărții astfel încît lectura să devină, pentru ei, un mijloc de autoinstruire înseamnă a căuta și — mai ales — a găsi, pentru fiecare text, calea cea mai directă, care să-i conducă atît spre înțelegerea mesajului operei literare sau științifice, cît și spre însușirea instrumentelor muncii cu cartea. Calea sigură spre înfăptuirea acestor obiective majore o constituie utilizarea în mod creator a lecturii explicative în funcție de conținutul și formele de expresie specifice fiecărui text.

Scanned with OKEN Scanner

VII.

Lecţiile de citire în viziunea modernă a instruirii şi formării elevilor

1. Consideraţii pedagogice în legătură cu rolul discuţiilor pregătitoare în cadrul lecţiilor de citire

Fiecare lecţie de citire are o anumită structură, cuprinde cîteva secvenţe sau etape. Această structură este determinată nu numai de conţinutul fiecărei lecţii, aşa cum consideră unii autori de metodici în circulaţie.

Elaborarea structurii lecţiei este un proces complex care angajează din plin pregătirea psihopedagogică şi metodologică a învăţătorului, aceasta constituie primul său demers creator în pregătirea unei lecţii. Acest act de constituţie didactică solicită o analiză profundă şi cuprinzătoare a tuturor componentelor şi variabilelor care alcătuiesc fizionomia unei lecţii, precum şi a condiţiilor în care se desfăşoară: obiectivele specifice, conţinutul informaţional şi formativ-educativ, precizarea locului ei în sistemul tematic, considerarea cunoştinţelor anterioare ale elevilor şi a fondului lor de experienţă, perioada în care se desfăşoară ş.a.

Fiecare etapă a unei lecţii de citire trebuie să realizeze anumite sarcini instructiv-educative în cadrul sistemului de obiective care-i sînt proprii. Într-o secvenţă sau etapă se va pune accent pe explicarea cuvintelor, în alta pe caracterizarea personajelor, alte momente vor fi centrate pe desprinderea ideilor principale şi delimitarea, în funcţie de ele, a unităţilor structurale ale textului — a fragmentelor în accepţiunea didactică uzuală. Lecţiile de citire oferă multe situaţii care se cer fructificate optimal pentru a pune în corespondenţă faptele relatate în text cu experienţa de viaţă a elevilor, ceea ce imprimă discuţiilor un caracter activ, antrenant.

În funcție de sarcinile didactice stabilite și de natura activităților desfășurate cu elevii se procedează la distribuirea corespunzătoare a timpului pentru fiecare etapă a lecției. De asemenea, variază de la o etapă la alta raportul dintre munca frontală și activitatea independentă, iar ponderea acestora reprezintă un reper important în configurarea structurii lecției în ansamblu.

În cadrul fiecărei lecții de citire se desfășoară, într-o măsură mai mare sau mai mică, o activitate diferențiată cu elevii în funcție de conținutul ei și de nivelul eterogen de pregătire al clasei, se acordă, potrivit situațiilor specifice, un ajutor individual unor elevi al căror ritm de învățare este mai lent.

În funcție de aceste cerințe multiple, structura diferă de la o lecție la alta, așa cum și succesiunea etapelor poate fi diferită.

Ținînd seama de particularitățile psihologice ale elevilor, de legile învățării și de principiile și normele didactice care derivă din acestea, anumite momente, etape nu pot lipsi din structura unei lecții de citire.

Ne referim la etapa denumită de metodicile în circulație „Activitatea pregătitoare în vederea citirii". Mai corect am putea s-o numim „pregătirea elevilor pentru înțelegerea celor citite". Această etapă ridică cîteva probleme care trebuie să fie bine cunoscute de către învățători în vederea creșterii eficienței lecției în ansamblu.

După cum se știe, cunoștințele noi nu vor putea fi înțelese și asimilate de către elevi, nu vor putea fi elaborate de către aceștia, dacă nu sînt puse în legătură cu cele anterioare, dacă nu se integrează în sistemul de informații constituit anterior. Este vorba în primul rînd de cunoașterea fondului de reprezentări, de noțiuni, de bagajul de experiență de care dispun elevii în legătură cu faptele, ideile noi ce urmează să fie transmise și însușite de către aceștia.

Cu cît vor fi mai largi și mai activ reactualizate reprezentările și cunoștințele anterioare ale elevilor și se vor stabili mai multe și mai fine legături cu cele noi, cu atît acestea din urmă se vor însuși mai temeinic și se vor încadra în sisteme din ce în ce mai largi.

Și în cadrul lecțiilor de citire trebuie respectată o cerință, o normă esențială a învățării și anume aceea de a nu merge mai departe dacă nu avem convingerea că achizițiile anterioare sînt bine stăpînite de elevi și că ele oferă un suport solid, care stă la baza noilor cunoștințe. Ne referim, în primul rînd, la lecțiile cu conținut științific care vehiculează un repertoriu mai bogat de noțiuni din diferite domenii ale realității. Această cerință metodologică care se impune în orice demers de cunoaștere și învățare este valabilă și pentru lecțiile de citire.

Scanned with OKEN Scanner

Discuțiile pregătitoare au nu numai funcția de a reactualiza și a sistematiza vechile cunoștințe și reprezentări, ci îndeplinesc și un rol de diagnostic, în sensul că permit să se cunoască de la început diferențierile care există între elevi în ceea ce privește cercul de informații, capacitățile de actualizare și asociere, deschiderile pe care le au spre obiectele și fenomenele realității. Se cunoaște faptul că elevii din mediul rural dispun de un fond mult mai bogat de reprezentări și cunoștințe despre natură și despre diferite unelte și procese specifice activităților agricole. În schimb, elevii de la orașe dețin o informație mai amplă în diferite domenii legate de ambianța urbană. Aceste diferențe cu privire la repertoriul informațional ce caracterizează cele două categorii de elevi sînt relative. Într-un fel, mai dezavantajați ar putea fi considerați elevii din orașe, întrucît au un contact mai restrîns cu natura. Dar și acestora li se oferă prin excursii, prin activitățile educative desfășurate în timpul vacanțelor posibilități de a cunoaște obiectele și fenomenele naturii, activitățile cu specific agricol, uneltele și tehnologiile folosite.

În ceea ce privește bagajul noțional mai restrîns al copiilor din mediul rural în legătură cu anumite aspecte ale activității și vieții specifice orașului, această situație se întîlnește din ce în ce mai rar, datorită procesului de urbanizare a localităților rurale, de pătrundere în ritm rapid a cuceririlor științei, tehnicii și culturii în general, nu numai la orașe, ci și la sate, toți oamenii muncii indiferent de locul unde trăiesc, beneficiind de roadele progresului și civilizației socialiste.

Fără a le absolutiza și a le privi static, diferențierile la care ne-am referit apar într-o formă sau alta, în legătură cu sfera de reprezentări și informații ale elevilor. Discuțiile pregătitoare, dialogul purtat cu elevii, materialul didactic folosit în această etapă a lecției vor fi în funcție nu numai de conținutul lecției noi, ci vor fi date și de zestrea pe care o aduc elevii la fiecare lecție. Vor fi situații cînd traseele metodologice folosite de un învățător care lucrează într-o școală din mediul sătesc, nu numai în cadrul discuțiilor pregătitoare ci și în celelalte etape ale lecției, vor fi altele decît cele utilizate de un coleg al său care predă într-o unitate școlară din centrul unui mare oraș. Aceste realități, așa cum am mai menționat, trebuie privite în dialectica, în dinamica lor, dar ele nu pot fi ignorate în desfășurarea unei lecții, ele înscriindu-se în contextul multor principii care stau la baza procesului de învățămînt din ciclul primar.

Pe lîngă asemenea caracteristici generale privind fondul informațional diferențiat de care dispun elevii și care trebuie valorificat începînd cu discuțiile pregătitoare din cadrul lecției, există diferen-

Scanned with OKEN Scanner

ţieri sensibile şi între elevii aceleiaşi clase. În funcţie de diferite surse de informare folosite de elevi, de diferite împrejurări de viaţă şi de situaţii în care au fost puşi, de ocupaţia părinţilor, cercul de reprezentări şi de cunoştinţe al elevilor este diferit, cu multe nuanţări de la o lecţie la alta.

Să luăm de exemplu cazul unui elev sau unui grup de elevi care au făcut o excursie în mod organizat sau cu părinţii lor în Delta Dunării, sau la o fermă de creştere a vitelor, sau au petrecut o parte din vacanţă la munte ori la ţară (poate şi la oraş de către unii elevi de la sate). Toate aceste situaţii au oferit elevilor respectivi mult mai multe reprezentări şi informaţii în comparaţie cu colegii lor care nu au întîlnit asemenea împrejurări. Pentru cei dintîi, convorbirile pregătitoare privind anumite teme legate de situaţiile menţionate mai sus vor actualiza uşor reprezentările respective, acestea constituind suportul necesar pentru înţelegerea noilor cunoştinţe. Pentru ceilalţi învăţătorul trebuie să facă apel la diferite mijloace mai ales intuitive, menite să formeze imaginea aspectelor realităţii la care ne referim. Potrivit acestor situaţii pe care le oferă fizionomia structurală cognitivă şi afectivă pe care o oferă clasa de elevi, învăţătorul va proceda diferenţiat, începînd din primul moment al lecţiei. Aceasta nu înseamnă că elevii din prima categorie vor fi neglijaţi, ci din contră, faptul că ei ştiu mai multe lucruri, vor fi antrenaţi să le comunice, ei îl vor ajuta pe învăţător în cadrul dialogului purtat cu clasa pentru explicarea şi mai ales pentru concretizarea faptelor, proceselor, aspectelor la care se referă conţinutul lecţiei. În acelaşi timp, nu trebuie pierdut din vedere faptul că şi elevii din prima categorie au nevoie să primească lămuriri suplimentare, întrucît observaţiile efectuate de ei au avut în general un caracter nedirijat, spontan din care cauză ei au reţinut în astfel de împrejurări, de regulă, aspectele neesenţiale ale obiectelor, fenomenelor şi situaţiilor şi nu au sesizat, sau au realizat într-o mică măsură, însuşirile esenţiale, caracteristice, definitorii şi relaţiile de determinare dintre acestea.

În general, la lecţiile de citire cu conţinut ştiinţific se ridică o problemă care trebuie să stea în atenţia învăţătorilor. Este vorba de caracterul empiric al cunoştinţelor pe care le deţin elevii despre obiectele şi fenomenele realităţii. Multe din aceste cunoştinţe sînt incomplete, ele se referă la caracteristicile exterioare ale obiectelor şi fenomenelor, însuşirile esenţiale care definesc noţiunile respective sînt mascate de cele direct perceptibile care atrag atenţia prin forma, culoarea, mărimea lor. Alte noţiuni sînt însuşite chiar în mod greşit şi ele trebuie cunoscute de către învăţători în cadrul dialogului desfăşurat cu elevii şi corectate cît mai repede. Corectarea acestora, re-

facerea și completarea celorlalte prin însușirea de către elevi a notelor esențiale este un proces complex care trebuie să înceapă din etapa conversației pregătitoare a lecției. Ar fi o gravă greșeală metodologică, care ar putea compromite întreaga lecție, dacă nu s-ar cunoaște încă din această fază nivelul și profunzimea cunoștințelor elevilor și rolul pe care acestea îl au în procesul învățării, al cunoașterii ce se desfășoară în etapele ulterioare ale lecției.

Nu sînt puține cazurile în care învățătorii, inspirați și de modul în care este tratată această problemă de metodicile în vigoare, trec foarte ușor peste această secvență a lecției, o reduc la cîteva întrebări cam de genul următor: „ați auzit despre?", „ce știți voi despre?", „cînd ați fost în cutare loc ce ați văzut?". La astfel de întrebări răspunsurile elevilor consemnează doar un fapt, un moment, o amintire, o impresie. Acestea nu pot dovedi ceea ce cunosc elevii despre obiectele, fenomenele, situațiile ce urmează să fie studiate, interpretate și trăite.

Dialogul care se poartă cu elevii în cadrul discuțiilor pregătitoare, precum și în celelalte etape ale lecției, trebuie să facă apel nu numai la observațiile directe efectuate de aceștia, ci și la informațiile pe care ei le dobîndesc din emisiunile de televiziune și radio, din lectura particulară, stimulîndu-i astfel, și pe această cale, să utilizeze asemenea surse pentru lărgirea orizontului lor de cunoaștere.

Procedînd astfel, învățătorul îi va conduce pe elevi să înțeleagă și, treptat, să ne convingă, că există o strînsă legătură între cunoașterea dobîndită de ei din viață, din ambianța cotidiană și cunoașterea organizată, dirijată, realizată de învățător conform unor obiective determinate și fundamentate potrivit cerințelor sociale și a legităților psihopedagogice.

Discuțiile desfășurate cu elevii în etapa pregătitoare au și alte funcții psihologice. Ele pot și trebuie să trezească interesul și curiozitatea elevilor pentru conținuturile ce urmează să fie însușite. În acest scop, se poate crea de la început o situație problemă, care să trezească la elevi o stare de tensiune menită să angajeze și să susțină eforturile intelectuale ale elevilor, să determine o atitudine activă în procesul de învățare.

Unele considerații în legătură cu problematica pe care o ridică activitatea pregătitoare în cadrul lecțiilor de citire care au un conținut predominant științific sînt valabile și pentru textele cu conținut literar. Și astfel de texte cu caracter manifest literar-beletristic trebuie să fie construite pe ceva existent în conștiința elevilor, pe anumite dimensiuni gnostice și afective, care sub aspectul întinderii, al profunzimii și al intensității trăirilor emoționale diferă de la o clasă

la alta și de la elev la elev și se raportează diferit la conținutul fiecărei lecții.

În legătură cu dimensiunea cognitivă, o cerință de cea mai mare importanță care se impune, se referă la încadrarea textului într-un sistem tematic de idei, potrivit mesajelor ideologice și morale după care trebuie grupate textele. Este vorba de a fixa fiecare text într-un cadru tematic potrivit multiplelor sarcini ale educației moral-cetățenești. Un act personal, cu valențe creative pe care-l întreprinde un învățător, privind lecțiile de citire cu conținut literar se referă la încadrarea textelor în aceste tematici, sarcini educative. Astfel, sînt texte de citire care contribuie la educarea elevilor în spiritul patriotismului socialist, circumscriind în această arie și structură o multitudine de elemente componente, cum ar fi: dragostea și admirația față de trecutul glorios de luptă al poporului, față de marii săi conducători politici și de oști, de oamenii de cultură și de știință care prin creațiile lor au contribuit la progresul țării, la afirmarea geniului creator al poporului nostru și la înscrierea creației spirituale românești în circuitul valorilor culturale ale omenirii, sentimentul de venerație pentru miile de martiri ce și-au sacrificat viața pentru eliberarea socială și națională a poporului și a patriei, pentru eroii clasei muncitoare — neînfricați luptători pentru cauza socialismului — modele demne de urmat pentru toți oamenii și pentru tînăra generație, în primul rînd.

În această tematică se înscriu texte care cultivă prețuirea pentru limba poporului pe care marii noștri creatori de opere nestemate și creatori de limbă, în același timp, s-au întrecut, căutînd cu migală cuvintele care să exprime adevărul, s-o compare „ca un fagure de miere", ... „cu o comoară în adîncuri înfundată ...", „cu un șirag de pietre rare" ... „cu glasul pîinii", cu „focul ce arde".

Alte texte contribuie prin conținutul lor la cultivarea mîndriei pentru portul național, pentru inepuizabilele forțe creatoare ale poporului nostru, obiectivate în creația sa artizanală, aproape fără egal în lume, în bogăția și diversitatea creațiilor lui folclorice ce stîrnesc și azi stima și prețuirea pe toate meridianele lumii. Această sensibilitate și vibrație umană față de frumusețile naturii patriei, trăirile profunde ale unei existențe istorice tragice dar demne și eroice, încrederea nestrămutată în viitor au inspirat și au călăuzit pe genialii noștri scriitori, artiști plastici, compozitori.

În aria tematică a educației patriotice o pondere deosebită o dețin textele care slăvesc lupta dusă de P.C.R. pentru eliberarea socială și națională a poporului nostru, rolul său de conducător încercat și înțelept în marea operă de construire a noii vieți socialiste pe pămîntul patriei noastre, de ridicare a ei pe tot mai înalte culmi de pro-

Scanned with OKEN Scanner

gres și civilizație. În acest cadru se înscriu și textele care înfățișează diferite aspecte ale realizărilor obținute în anii construcției socialiste, noua înfățișare a orașelor și satelor din patria noastră, profundele mutații care s-au produs în peisajul țării, în viața și activitatea oamenilor, condițiile create pentru dezvoltarea lor multilaterală, viața nouă, fericită a copiilor în comparație cu situația din trecut, posibilitățile care le sînt create pentru a cuceri cele mai înalte culmi ale științei, tehnicii, artei și culturii, pentru a se afirma ca forțe creatoare de valori materiale și spirituale. Problema muncii creatoare, prin care oamenii se transformă ei înșiși, reprezintă tematica multor texte de citire.

La educarea moral-cetățenească a elevilor o contribuție importantă o aduc și textele care pun în evidență însușiri morale și norme de comportare ce se integrează, ca și cele la care ne-am referit mai înainte, în profilul moral-spiritual al oamenilor societății socialiste și comuniste, ele ilustrează principiile eticii și echității socialiste prin faptele și comportarea unor oameni. Dezvoltarea spiritului colectivist, al cooperării, al solidarității, evidențierea forței de acțiune pe care o reprezintă unitatea de gîndire și de voință a grupurilor umane sînt mesaje educative pe care le transmit numeroase texte de citire din manualele destinate claselor I—IV, începînd cu primele lecții din abecedar. Mari valențe educative, care se cer valorificate, oferă textele care tratează despre curaj, bărbăție, hărnicie, punctualitate, prietenie, despre atitudinea față de cei mai în vîrstă, despre modestie, despre atitudinea față de ființele necuvîntătoare, față de natură în general, care, deopotrivă, promovează sentimente umaniste, sensibilitate și responsabilitate civică.

O astfel de tematică atît de variată și de diversificată a textelor de citire conduce la necesitatea adoptării unor trasee metodologice diferite în construcția lecției în ansamblu și respectiv pentru fiecare etapă a ei. Este firesc ca și prima etapă, „pregătirea elevilor pentru citire", să se configureze diferit, să „evadeze" din scheme stereotipe, să respingă manierele didactice rutiniere și să accepte, în schimb, intervenția creatoare a învățătorului.

Așa cum s-a mai amintit, discuțiile introductive trebuie să vizeze, în primul rînd, plasarea lecției în sistemul tematic respectiv. În această viziune, discuțiile cu elevii trebuie să pornească de la ceea ce știu aceștia despre patrie, despre popor, partid, muncă, colectivism, hărnicie, cinste, modestie, curaj etc., în mod diferit, potrivit conținutului lecției noi. Această cerință metodologică se impune din mai multe motive, dintre care vom lua în discuție pe acelea pe care le considerăm foarte importante. Este cunoscut faptul că și în sfera noțiunilor morale, a sentimentelor și a convingerilor morale, fiecare

Scanned with OKEN Scanner

lecţie încadrată în aceeaşi tematică aduce elemente noi care lărgesc orizontul de cunoaştere al elevilor, amplificînd intensitatea trăirilor afective şi oferă motive în plus pentru interiorizarea unor norme morale şi pentru conştientizarea conduitei corespunzătoare.

Într-un anumit mod se va discuta cu elevii din clasa I despre patrie, în legătură cu textele centrate pe această tematică şi în alt fel cu elevii din clasa a IV-a cînd se predau astfel de lecţii.

Discuţiile pregătitoare în asemenea situaţii se vor diferenţia potrivit fondului de reprezentări şi de informaţii de care dispun elevii, experienţei de cunoaştere şi de viaţă acumulată de ei. O lecţie pe această temă trebuie legată de cele anterioare care au avut un conţinut asemănător, pornindu-se de la elementele cunoscute de elevi în legătură cu noţiunea de patrie sau cu noţiunea de popor, de partid, de eroism ş.a.

Învăţătorul va avea grijă, ca pornind de la conţinutul lecţiei, să ajute pe elevi să înţeleagă notele noi ale noţiunilor respective, să lărgească continuu orizontul lor de cunoaştere de la o lecţie la alta. În acelaşi timp, va urmări să stabilească legături nu numai cu lecţiile anterioare, ci şi cu cele care vor urma să se încadreze în aceeaşi tematică. Numai aşa va putea stabili locul unei lecţii într-un sistem tematic, lăsînd mereu elevilor o deschidere spre ceea ce va urma.

2. Funcţiile formative ale întrebărilor în procesul de predare şi învăţare (cu referire la lecţiile de citire)

O problemă de maximă importanţă care ţine de metodologia lecţiilor de citire şi care determină într-o mare măsură realizarea obiectivelor acestora se referă la natura, conţinutul şi forma de exprimare a întrebărilor. La lecţiile de citire, poate mai mult decît la alte obiecte de învăţămînt, comunicarea învăţătorului cu elevii se desfăşoară pe bază de dialog. Are loc un flux continuu de întrebări şi răspunsuri în cadrul căruia se realizează explicaţiile, se lămuresc sensurile cuvintelor şi se dezvăluie conţinutul noţiunilor pe care acestea le exprimă, se analizează ideile, se formulează aprecierile morale şi estetice şi se desprind concluziile şi normele de conduită.

Întrebările direcţionează activitatea mentală a elevilor, orientează demersul lor de cunoaştere şi determină eficacitatea procesului de învăţare.

„Întrebarea reprezintă un moment indispensabil al activităţii mentale a elevului; ea este o formă deosebită în care se exprimă gîndirea, situîndu-se la graniţa dintre cunoaştere şi necunoaştere... Întrebările oferă sugestii, facilitează înţelegerea, stimulează curiozita-

Scanned with OKEN Scanner

tea și dorința elevilor de a afla, suscită interesul și participarea lor activă în timpul desfășurării lecției"*.

Valorificarea optimală a conținutului informațional și a valențelor educative ale lecțiilor de citire, asigurarea unei participări active a elevilor de pe o poziție conștientă în care sînt angajate operațiile de analiză, de comparare, sinteză, de clasificare, ordonare, generalizare depind de natura întrebărilor adresate elevilor, de forța lor de stimulare.

Caracterul dezlînat al unor lecții de citire, monotonia care le apasă, starea de neatenție a elevilor și de agitație, răspunsurile lor confuze sau chiar greșite sînt cauzate de factura întrebărilor care nu reușesc să declanșeze interesul și curiozitatea elevilor, să solicite procesele gîndirii, să determine trăiri afective și judecăți apreciative. Ele fiind lipsite de încărcătura cognitivă și emoțională nu reușesc să întrețină rațional și afectiv efortul de învățare al elevilor. Improvizațiile în formularea întrebărilor, elaborarea lor după inspirația de moment atîrnă greu în rezultatele nesatisfăcătoare înregistrate la unele lecții de citire.

Nu exagerăm dacă afirmăm că felul în care sînt gîndite și exprimate întrebările constituie o mărturie grăitoare a pregătirii pedagogice și metodologice a învățătorului. Formularea corectă a întrebărilor din perspectiva realizării sarcinilor instructiv-educative ale lecțiilor evidențiază o anumită concepție metodologică și epistemologică, despre valoarea euristică a dialogului în procesul de învățare și formare a elevilor, la care ne îndeamnă să reflectăm unul dintre reprezentanții de frunte ai pedagogiei contemporane: „Știm, într-o anumită măsură de la Socrate că dialogul îi poate duce pe oameni la descoperirea unor lucruri de mare adîncime și înțelepciune. Ce păcat că știm atît de puțin despre învățarea prin dialog"**.

Concluzia metodologică pe care trebuie s-o desprindem evidențiază necesitatea includerii cu prioritate în cadrul pregătirii lecțiilor de citire, a elaborării întrebărilor, ele urmînd să fie gîndite în viziunea euristică a rolului dialogului într-un proces productiv de învățare dirijată.

Robert Dottrens, în lucrarea la care am făcut pe parcursul capitolelor acestui studiu în repetate rînduri trimiteri, consideră ca „un procedeu excelent — recomandabil, menționează el, începătorilor — acela ca în cursul pregătirii unei lecții, să stabilească lista întrebă-

---

* I. Cerghit, *Curs de pedagogie*, cap. *Metodele de învățămînt*, Universitatea București, 1974, p. 100—101.

** Brunner, J. S., *Pentru o teorie a instruirii*, București, E.D.P., 1973, p. 38.

rilor pe care şi le propun să le pună elevilor şi în special să redacteze diversele răspunsuri ce s-ar putea primi şi reţine".

După părerea noastră, ţinînd seama şi de constatările desprinse de la lecţiile de citire la care am asistat această cerinţă de a chibzui asupra întrebărilor în etapa de pregătire a ei se impune să fie avută în vedere de toţi învăţătorii, indiferent de vechimea lor didactică.

A ne întreba în legătură cu întrebările ce trebuie să le adresăm elevilor înseamnă a aduce în centrul gîndirii şi conceperea lecţiei problematica ei fundamentală.

Întrebările reprezintă axa demersului metodologic al lecţiei de citire prin care se validează eficienţa ei. Ele trebuie gîndite în funcţie de caracterul textului, de obiectivele urmărite, vizînd în mod deosebit dezvoltarea capacităţilor intelectuale, a trăirilor afective, a gusturilor şi judecăţilor estetice şi a formării atitudinilor morale. Pentru a răspunde acestor criterii, care în final se raportează la cerinţe de ordin gnoseologic şi axiologic, întrebările trebuie minuţios „meşteşugite" de către învăţători.

Referindu-se la rolul întrebărilor în procesul de examinare a elevilor, Gilbert de Landsheere face o remarcă plină de semnificaţie pentru importanţa întrebărilor în general în procesul de instruire a elevilor. „A şti cum să formulezi întrebările este probabil însuşirea cea mai necesară a profesorului... Dar aceasta este o artă dificilă". În continuare, autorul menţionat se referă la cîteva reguli care ar trebui avute în vedere în elaborarea întrebărilor, reguli care sînt valabile pentru orice proces de instruire bazat pe dialog. „Înainte de a începe redactarea unei întrebări, să aveţi clar în minte care este procesul intelectual pe care doriţi să-l folosească elevul pentru a vă răspunde... Începeţi întrebările cu cuvintele sau cu expresiile următoare: Comparaţi — Supuneţi — Arătaţi motivele pentru... Explicaţi de ce — Criticaţi — Spuneţi ce s-ar întîmpla dacă... Nu începeţi întrebările cu cuvinte ca: Ce? Cine? Cînd?"*.

Cerinţele pe care le formulează autorul au în vedere realizarea funcţiilor formative ale procesului de învăţămînt, întrebările avînd menirea să solicite operaţiile de gîndire ale elevilor, să-i stimuleze la o activitate gnostică de căutare, de descoperire, de exprimare a unor opinii personale, determinînd formarea unor atitudini critice faţă de fenomenele, procesele, obiectele, faptele, situaţiile înfăţişate în texte sau întîlnite în viaţă.

Dialogul purtat cu elevii în cadrul lecţiilor de citire în legătură cu analiza textului, cu privire la caracterizarea personajelor, sau

---

* Gilbert de Landsheere, *Evaluarea continuă a elevilor şi examenele*, Bucureşti, E.D.P., 1975, p. 78—79.

Scanned with OKEN Scanner

discuțiile prin care elevii sînt solicitați să explice cauzele diferitelor procese, fenomene și legăturile dintre acestea trebuie să se bazeze pe întrebări adecvate, construite diferențiat în funcție de obiectivele urmărite.

Fără a subaprecia întrebările cu caracter convergent care solicită procese de analiză, comparații, sinteze, explicații, formulări de concluzii, desprinderea unor idei esențiale, se impune să fie folosite cît mai mult întrebările divergente care stimulează pe elevi să elaboreze răspunsuri originale, să găsească cît mai multe soluții la o problemă pusă în discuție. La lecțiile de citire un rol deosebit îl au întrebările de evaluare, întrucît apar variate situații care solicită pe elevi să formuleze judecăți de valoare, să aprecieze conduita personajelor, să exprime opiniile lor în legătură cu diferite evenimente, fapte, întîmplări, toate aceste atitudini dovedind o înțelegere conștientă a textului și interpretare personală a conținutului său.

Oricare ar fi caracterul întrebărilor o condiție esențială a lor este aceea de a fi accesibile prin răspunsurile pe care le solicită și prin claritatea și conciziunea formulărilor, a exprimării. În acest sens, mulți pedagogi de renume consideră că una din cerințele esențiale ale întrebărilor o constituie comprehensibilitatea lor, așa cum ține să sublinieze și Gilbert de Landsheere în lucrarea citată. „Multe răspunsuri greșite nu se datoresc necunoașterii materiei, ci mai ales unor neînțelegeri, unei greșite interpretări a întrebărilor... Prin neasigurarea clarității întrebărilor, profesorii riscă în primul rînd să comită o nedreptate socială. Cercetarea contemporană confirmă că mulți copii proveniți din medii sociale defavorizate suferă de handicapuri grave în domeniul limbajului"*.

Uneori se formulează întrebări lungi pe care elevii nu le pot urmări, neținîndu-se seama de fondul lor de cunoștințe, de experiență și de posibilitatea de a face asociații. Nu în puține cazuri întrebările nu se referă la desprinderea ideilor sau a concluziilor esențiale, ci vizează aspecte secundare, nesemnificative, ele nu incită gîndirea elevilor.

Așa, de exemplu, cînd se caracterizează un personaj, întrebarea cu cea mai largă și frecventă circulație este formulată astfel: „cum era sau cum este". Elevii răspund că era bun, cinstit, harnic, viteaz etc. În legătură cu acest exemplu se pot formula alte întrebări care să solicite un efort intelectual din partea elevilor în elaborarea unor răspunsuri prin care ei să dovedească că au desprins însușirile respective din faptele, acțiunile și comportarea personajelor respective.

---

* Gilbert de Landsheere, *op. cit.*, p. 79—80.

Scanned with OKEN Scanner

Astfel, ar fi potrivite întrebări ca: „de unde ați înțeles voi că (personajul) era un om (sau un copil) harnic“ sau: „cinstit“ sau ... „drept“ ... „curajos“?

În legătură cu fiecare din aceste însușiri desprinse de către elevi pornind de la faptele și acțiunile personajelor relatate în text se pot formula întrebări care să solicite în continuare operațiile de gîndire, aportul imaginației, să stimuleze capacitatea lor de investigare. În acest scop, s-ar putea formula întrebări de genul următor: „...ce fapte, sau ce acțiuni ar mai fi putut face personajul prin care el să dovedească că este cinstit, curajos, harnic etc. Apoi, ar putea urma întrebări cu un grad mai mare de generalitate, menite să ceară elevilor răspunsuri de sinteză, cu valoare de concluzii, de norme morale. „Deci, cînd putem spune despre cineva că este cinstit, harnic, curajos?“

În felul acesta, fiecare însușire la care ne-am referit se construiește nu numai pe faptele și situațiile relatate în text, ci pe multe alte situații în care personajele acționează în același mod, dar în condiții diferite.

Adoptînd această manieră cu caracter euristic în formularea întrebărilor cu privire la conținutul textului, în cazul de față în legătură cu caracterizarea personajelor, și întrebărilor finale care cer elevilor să-și raporteze propria conduită prezentă sau viitoare la modelele analizate, vor fi mai firești. Ele nu vor avea un caracter forțat, stereotip de tipul „voi ca cine vreți să fiți?“, „cu cine vreți să vă asemănați?“

La astfel de întrebări elevii, fără excepție, vor răspunde fără nici un efort de gîndire că doresc să se asemene cu oamenii cei buni, cinstiți, curajoși. În condițiile în care am folosit la caracterizarea personajelor întrebări prin care le-am cerut să desprindă însușirile din situațiile în care acționează eroii respectivi, atunci și întrebările care se raportează la conduita lor trebuie să se refere la modul lor de comportare în diferite situații trăite sau posibile.

Așa, de exemplu, li s-ar putea cere să arate cum s-ar purta într-o anumită situație, prin care să dovedească cinstea, sinceritatea, curajul etc. și să motiveze atitudinea exprimată.

Prin intermediul întrebărilor se poate imprima lecțiilor de citire un caracter activ în sensul participării unui număr cît mai mare de elevi. Nu numai la citirea textului trebuie antrenați cît mai mulți elevi, dar și în discuțiile sub formă de dialog, care se desfășoară în legătură cu înțelegerea și trăirea celor citite. Ideal ar fi ca în cadrul fiecărei lecții de citire, toți elevii să formuleze cel puțin cîte un răspuns la o întrebare care li se adresează.

Scanned with OKEN Scanner

Cerința de a formula întrebările în mod diferențiat, ținînd seama de deosebirile care există între elevi în ce privește nivelul lor de pregătire, fondul de experiență, manifestările efective, este valabilă și pentru lecțiile de citire. Repetarea unei întrebări, reformularea ei se impune în special pentru elevii cu un ritm mai lent de gîndire și de înțelegere pentru a da astfel posibilitatea fiecăruia de a răspunde după capacitatea sa și de a participa activ la lecție.

Unii învățători, în dorința de „a activiza" cît mai mult pe elevi, derulează întrebările într-un asemenea ritm încît nici elevii cu mai mari posibilități nu reușesc să le surprindă înțelesul și să se poată concentra pentru a răspunde. Elevilor nu li se lasă suficient timp pentru a gîndi, pentru a medita asupra întrebărilor și din această cauză răspunde în locul lor învățătorul.

Întrebările reprezintă un mijloc indispensabil pentru a verifica rezultatele procesului de învățare în cadrul lecțiilor de citire. Ele au un caracter operant semnalizînd în orice moment progresele pe care le fac elevii, problemele pe care unii nu le-au înțeles suficient și în consecință au nevoie de explicații suplimentare. „... Examinarea este o fază esențială a însușirii procesului de învățare, o componentă esențială a învățării. În asta și constă baza rațională a întrebărilor în cursul activității de predare a învățătorului"*.

Întrebările trebuie să însoțească toate formele de citire la care sînt antrenați elevii, ele nu trebuie plasate numai la sfîrșitul textului, sau după citirea fragmentelor. În lucrarea „Condițiile învățării", Robert Gagné, referindu-se și la afirmațiile altor autori, ajunge la concluzia că întrebările presărate la intervale care urmează pasajele din bucata de lectură ce trebuie învățată au ca efect îmbunătățirea păstrării în memorie a informației din text, comparativ cu lectura aceluiași material, dar fără întrebări.

„Mai mult, s-a dovedit, afirmă același autor, că acest efect se face simțit nu numai la acele porțiuni ale textului la care sînt întrebări legate direct de ele, dar și la porțiuni care au asemenea întrebări"**.

Însoțind permanent actul citirii efectuat de elevi cu întrebări de verificare pentru a cunoaște nivelul de înțelegere și de asimilare a ideilor cuprinse în textele respective, învățătorul va întreține o stare tensională la lecție, va asigura o participare susținută din partea tuturor elevilor. Dialogul cu elevii se va înscrie astfel într-o mișcare reversibilă în care citirea, învățarea și verificarea se desfășoară concomitent și se condiționează reciproc.

---

* Ivan Furlan, *Învățămîntul modern și instruirea intensivă*, București, E.D.P., p. 102.

** Robert Gagné, *Condițiile învățării*, București, E.D.P., 1975, p. 202

În același timp, prin răspunsurile pe care le dau la întrebările formulate de către învățător, elevii sînt informați despre rezultatele performanțelor lor. „Procesul de învățare este cel mai eficace atunci cînd elevul obține retroinformații asupra modului de desfășurare a învățării sale... Retroinformația este cunoașterea rezultatelor învățării. Se înțelege că acest lucru este posibil numai cu condiția ca procesul de învățare să fie însoțit de verificări cît mai dese și, bineînțeles, de cunoașterea rezultatelor acestor verificări"*.

Întrebările au deci un caracter operant și rolul de a regla continuu procesul de învățare, de a asigura o citire conștientă și obținerea de rezultate optime de către toți elevii în activitatea instructiv-educativă desfășurată la lecțiile de citire.

La lecțiile de citire, poate mai mult decît la celelalte obiecte de învățămînt, este necesar ca învățătorul să încurajeze pe elevi să-i adreseze întrebări, să-i ceară lămuriri în legătură cu diferite probleme pe care le ridică un text de citire, sau să afle ceva în plus cu privire la viața și opera unui scriitor, al unui om de știință, despre unele evenimente istorice. Fără îndoială că învățătorul în funcție de conținutul lecției își va propune el singur să facă astfel de completări. Prin asemenea întrebări formulate de elevi, învățătorul va afla care sînt interesele copiilor, competența lor, puterea lor de înțelegere. Ceea ce se urmărește însă în mod deosebit prin stimularea elevilor de a adresa întrebări învățătorilor, se referă la formarea unei atitudini pe care o presupune comunicarea umană unde fiecare are dreptul să întrebe și să răspundă. Acțiunea educațională este prin definiție un proces de comunicare bilaterală, de unde rezultă și rolurile factorilor angajați. „Actul pedagogic autentic se bazează pe o comunicare bilaterală, deschisă cînd pedagogul urmărește nu numai să transmită, dar să și primească și să interpreteze mesaje"**.

Comunicarea pedagogică este reversibilă și nu univocă, ea circulă în ambele direcții — de la învățător la elevi și de la elevi la învățător și pe aceasta se întemeiază relația de muncă, de cooperare între cei doi factori ai acțiunii educaționale. Comunicarea pedagogică mai cuprinde și o altă relație care se construiește pe orizontală între elevi, aceasta fiind de maximă importanță pentru eficiența ac-

---

* Ivan Furlan, *op. cit.*, p. 64

** B. Grigoriu, O. Safran, *op cit.*, p. 68.

Scanned with OKEN Scanner

tivității ce se desfășoară în cadrul grupurilor școlare pe care le reprezintă clasele de elevi. Din aceste motive, este bine ca învățătorul să încurajeze pe elevi să-și adreseze reciproc întrebări în legătură cu conținutul textului de citire, cu caracterizarea personajelor, cu explicarea unor cuvinte și expresii literare. În afara clasei, în cadrul grupurilor informale, în relațiile de prietenie pe care le stabilesc, elevii procedează în acest mod.

Această experiență și relație de viață, care se constituie în cele mai multe cazuri, spontan, poate fi preluată în cadrul lecțiilor unde ea se elaborează și se organizează după norme mai riguroase în ce privește schimbul de idei și dialogul. Formularea de către elevi a întrebărilor se înscrie cu contribuții importante la înțelegerea și însușirea conținutului textului de citire, la dezvoltarea capacităților intelectuale ale elevilor.

Formularea unei întrebări atestă mult mai clar decît un răspuns, capacitatea de sinteză, de selecție, de claritate a ideilor și de exprimare a lor corectă, decît un răspuns la o întrebare. O întrebare formulată corect de către elevi implică și răspunsul pe care îl presupune.

Cu ocazia analizei diferitelor fragmente este bine ca învățătorii să ceară elevilor să formuleze întrebările corespunzătoare la care să răspundă fragmentele respective. Această activitate de elaborare a întrebărilor, de a-i învăța pe elevi cum să întrebe, de a-i iniția — în mod practic mai mult, dar și pe baza unor explicații —, în legătură cu caracteristica logică și gramaticală a întrebărilor are o valoare formativ-creativă tot atît de mare ca și discuțiile legate de analiza fragmentelor și desprinderea ideilor principale. Așa cum se procedează la analiza fragmentelor și la formularea ideilor principale cînd sînt solicitați cît mai mulți elevi și se reține modalitatea de sinteză și de expresie cea mai izbutită, tot așa se va proceda și în legătură cu formularea întrebărilor de către elevi. Din varietatea de formulări a întrebărilor adresate fragmentului analizat, se va reține cea care întrunește condițiile logice și expresive care să solicite răspunsul exprimat de conținutul fragmentului.

Așa se va proceda și în legătură cu motivarea conduitei unor personaje, cu explicarea unor aspecte și fenomene din natură, cu situațiile și contextele în care acționează forțele naturii și intervențiile conștiente, transformatoare ale omului — situații pe larg înfățișate de textele de citire.

Scanned with OKEN Scanner

Astfel de metodologii și de prestații didactice care îndeamnă pe elevi la o activitate creatoare autentică se înscriu pe coordonatele spiritului creator în accepția sa contemporană, cum se exprimă unul din gînditorii citați:

„Aptitudinea de a se întreba asupra lumii și de a pune întrebări într-o dispoziție de spirit în care se întîlnesc contribuțiile gîndirii științifice și ale spiritului poetic, care au sursa lor comună în posibilitatea de a se încînta în fața spectacolului lumii. În acest fel se respectă pluralitatea naturii umane și anume este ajutat să se afirme în toate dimensiunile sale — ca factor al dezvoltării, al schimbării și autor al propriei sale împliniri"*.

---

* Edgar Faure, *op. cit.*, București, E.D.P., 1974, p. 167.

Scanned with OKEN Scanner

VIII.

Dezvoltarea capacităţilor creative ale elevilor prin lecţiile de citire

1. Sensul creativităţii la lecţiile de citire

În ultimele două decenii problematica creativităţii în general şi educarea capacităţilor creative în procesul de învăţămînt în special au constituit obiectul a numeroase studii şi cercetări atît în ţara noastră cît şi în alte ţări.

Conceptul însuşi de creativitate a dobîndit noi dimensiuni în sensul că activitatea creatoare nu se manifestă numai în domeniul artei şi ştiinţei, aşa cum se gîndea în trecut, ci potenţialităţile creative se afirmă şi sînt solicitate de toate sectoarele de activitate umană: artă, ştiinţă, tehnică, munca de organizare şi conducere, activitatea didactică şi agricolă, în strategia şi tehnica militară, în activitatea sportivă de toate genurile. Pentru toate aceste activităţi, societatea modernă cere oameni creatori, inventivi, inovatori, aceasta fiind o condiţie hotărîtoare a progresului material şi spiritual la care aspiră toate popoarele lumii, toate fiinţele umane de pe planeta noastră.

„Progresul omenirii nu este posibil fără activitatea creatoare, teoretică sau practică, a oamenilor. Din acest motiv este firesc ca activitatea creatoare să fie considerată ca forma cea mai înaltă a activităţii omeneşti“*.

Cu atît mai stringent apare pe plan teoretic şi practic această problemă în condiţiile societăţii socialiste, care prin esenţă este

---

* Roşca, Al. *Creativitatea*, Bucureşti, Editura enciclopedică română, 1972, p. 8.

opera conştientă creatoare a întregului popor, desfăşurată sub conducerea partidului.

Analizînd şi comentînd diferite concepţii care s-au exprimat în legătură cu aria de răspîndire a capacităţilor creatoare în masa populaţiei, psihologul român Al. Roşca împărtăşeşte opinia altor cercetători în acest domeniu, după care însuşirile creative nu aparţin unor fiinţe singulare, ieşite din comun şi predestinate din naştere pentru a deveni creatori, ci „la orice persoană normală creativitatea poate fi dezvoltată, într-o măsură mai mică sau mai mare, într-o direcţie sau alta... că... aptitudinile creatoare pot fi deliberat şi măsurabil dezvoltate"*.

Potrivit aceleiaşi viziuni moderne asupra creativităţii „aceasta nu se manifestă numai în capacitatea copilului de a exprima prin creaţii artistice viaţa sa interioară, viziunea şi atitudinea sa faţă de mediul înconjurător, ci capacitatea elevului de a se manifesta independent şi activ în orice domeniu de viaţă, în forme proprii copilului, deci cu elemente originale, rod al valorificării calităţilor gîndirii, imaginaţiei, puterii de investigare, al manifestării nestingherite a iniţiativei şi fanteziei copilului, cînd acesta se depărtează cît de cît de schemele ştiute de el pînă aci"**.

Dacă un elev a descoperit prin propriile lui eforturi de observaţie, de imaginaţie şi gîndire o însuşire mai puţin vizibilă a unui obiect, un aspect al unui fenomen sau proces, dacă a găsit o soluţie nouă a unei probleme, ori a redactat o compunere într-un mod personal, original sub aspectul conţinutului şi al formei, toate aceste genuri de activităţi pot fi considerate forme de manifestare a însuşirilor creative ale elevilor care se cer stimulate şi dirijate. Astfel de activităţi, dar într-o gamă mult mai variată şi diversificată de modalităţi sînt specifice fiecărui obiect de învăţămînt.

Trebuie să facem în această privinţă nu numai o precizare, ci se impune să adoptăm o atitudine de principiu, cu valoare metodologică, în problematica pe care o discutăm. Deşi dezvoltarea însuşirilor creative constituie o sarcină de prim ordin a învăţămîntului de toate gradele, nu există un obiect, o activitate specifică care să urmărească în mod predilect acest scop, deşi sînt opinii care susţin această necesitate. În condiţiile date, în care este planificat şi organizat procesul de instruire şi educare a ele-

---

* Roşca, Al. (şi colaboratorii), *Creativitate, modele, programare*, Ed. ştiinţifică, Bucureşti, 1967, p. 10.

** Bratu Bianca, *Creativitatea copilului*, Editura enciclopedică română, Bucureşti, 1969, p. 79.

Scanned with OKEN Scanner

vilor din şcolile noastre, trebuie valorificate maximal toate posibilităţile pe care acesta le oferă pentru realizarea obiectivului la care ne referim.

Şi cum limba română, respectiv, citirea, deţine o pondere deosebită în programul de instruire şi educare a elevilor din clasele mici, este firesc ca această disciplină să se înscrie cu cele mai mari contribuţii în realizarea acestui obiectiv principal al învăţămîntului nostru din primele clase.

Acest obiectiv major al lecţiilor de citire este avut în vedere şi de metodicile predării limbii române, ediţii mai vechi, şi care se găsesc în circulaţie. Astfel, în „Metodica predării limbii române". (manual pentru liceele pedagogice), ediţia 1970, se face precizarea: „Lecţiile de citire explicativă a operelor literare oferă reale posibilităţi de organizare şi desfăşurare a unor multiple activităţi menite a dezvolta capacitatea de creaţie a elevilor. Dintre acestea fac parte — între altele — povestirea cu schimbarea formei, povestirea prin analogie, continuarea povestirii, intercalarea unor noi episoade în povestiri, ilustrarea textelor literare, modelajul, dramatizarea povestirilor etc. În continuare, se menţionează şi locul sau momentul în care se pot organiza asemenea activităţi: în etapa finală a lecţiei, înainte de a se da temele pentru acasă, sau se pot realiza în cadrul povestirii bucăţii citite, sub aspectul de povestire cu schimbarea formei, povestire prin analogie etc.

Aceste indicaţii cuprinse în metodica la care ne-am referit reprezintă un pas înainte în conceperea şi desfăşurarea lecţiilor de citire faţă de perioadele anterioare.

Indicaţiile menţionate aduc în aria de preocupări a învăţătorilor, la lecţiile de citire, dezvoltarea capacităţilor creatoare ale elevilor. Astfel, sînt prezente la lecţiile de citire activităţi de genul celor recomandate de metodici: povestirea cu schimbarea formei, povestirea prin analogie, continuarea povestirii, introducerea unor noi episoade în povestire etc.

Dar asemenea activităţi, potrivit recomandărilor metodice, sînt plasate la sfîrşitul lecţiei sau presărate pe undeva pe traseul lecţiei, unde li se acordă foarte puţin timp, fiind considerate în general ca nişte activităţi anexe. Unul din motivele pentru care considerăm că se adoptă o asemenea atitudine îl constituie şi faptul că nu s-a explicat mai pe larg rolul acestor activităţi în stimularea şi dezvoltarea însuşirilor creative ale elevilor.

Tocmai pentru că activităţile la care ne-am referit reprezintă, deşi nu în egală măsură, forme autentice prin care capacităţile creative ale elevilor pot fi deliberat dezvoltate, vom căuta să

Scanned with OKEN Scanner

dezvăluim mai pe larg importanţa şi valoarea lor, contribuţia pe care o aduc la dezvoltarea nu a creativităţii în general, ci a unor componente şi însuşiri ale acestui comportament uman complex.

Aşa de exemplu, povestirea prin analogie cu cele citite a unor întîmplări din viaţa copiilor sau auzite de ei ridică multe probleme de natură psihopedagogică care se cer cunoscute de către învăţător, în primul rînd. Mai întîi, această cerinţă se poate formula numai în legătură cu anumite texte al căror conţinut poate solicita experienţa de viaţă a copiilor şi de informare a lor. Această activitate la care sînt solicitaţi elevii se impune să fie gîndită şi realizată în mod diferenţiat. Într-un fel vor povesti elevii despre întîmplările şi situaţiile trăite de ei şi în alt mod despre faptele şi evenimentele aflate de la alţii şi care pot fi puse în corespondenţă cu cele relatate în textele de citire analizate.

În primul caz învăţătorul va urmări, mai ales, cîmpul reprezentărilor, prospeţimea lor, puterea de evocare, de reactualizare şi, respectiv, fineţea observaţiilor care stau la baza acestor reprezentări. De asemenea, faptele şi situaţiile trăite de elevi pot fi reproduse de unii dintre ei în detaliu, punctîndu-se fiecare amănunt şi notîndu-se cu exactitate succesiunea momentelor şi întîmplărilor. S-ar putea spune despre aceşti elevi că înclină mai mult spre analiză şi obiectivitate în observarea şi verbalizarea faptelor, însuşiri care sînt cerute în multe domenii de activitate creatoare şi care trebuie stimulate şi dezvoltate în anii de şcolaritate, începînd din primele clase. Alţi elevi, în schimb, vor proba o încercare de esenţializare şi de sintetizare în relatarea situaţiilor la care au participat, ei oprindu-se mai mult asupra unor momente semnificative, trecînd mai repede peste elementele de detaliu sau se detaşează complet de ele. Capacitatea de esenţializare şi de sinteză, chiar dacă apare într-o formă firavă, trebuie să fie mult încurajată şi sprijinită metodic să se dezvolte, ea afirmîndu-se ca o trăsătură esenţială a omului contemporan, în vederea asimilării spiritului modern şi promovării lui creatoare în activitatea teoretică şi practică.

Vor apărea diferenţieri între elevi prin aceste povestiri şi din felul în care conturează eroul principal al întîmplărilor şi situaţiilor. În multe cazuri, eroul principal este povestitorul, adică elevul care povesteşte şi din acest motiv comunicarea are loc la persoana I singular, în alte cazuri personajul principal îl reprezintă o altă persoană sau un grup de persoane, iar povestitorul consemnează numai acţiunile acestuia, fără ca el să apară în scena evenimentelor, ci numai în rol de spectator şi de cronicar al lor. În primul caz, impresiile şi trăirile afective sînt comunicate

Scanned with OKEN Scanner

direct, au, de regulă, o mai mare încărcătură emoţională, o tentă de lirism, pe cînd în cealaltă situaţie se desprinde o ţinută obiectivă, cu încercări de explicare a cauzelor sau a motivelor diferitelor întîmplări şi situaţii. Astfel de însuşiri au mai tîrziu o corespondenţă directă în cîmpul larg al creaţiei literare şi ştiinţifico-tehnice şi, ca atare, şcoala trebuie să le descopere, să le stimuleze, să le dirijeze prin activităţi adecvate.

Povestirile care se referă la faptele şi întîmplările aflate de la alţii au un caracter mai schematic, sînt în multe cazuri incomplete, conţinutul lor depinde în mare parte de modul în care persoanele respective le-au comunicat elevilor, de bogăţia informaţiei transmise, de puterea ei de menţinere. Povestirile prin analogie de acest gen creează mai puţin spaţiu pentru discuţii cu elevii, în comparaţie cu cele din prima categorie în care elevii relatează despre fapte văzute şi trăite de ei.

Cu toate aceste limite ale lor, este necesar ca elevii să fie încurajaţi să facă apel şi la astfel de povestiri, de relatări despre fapte şi situaţii comunicate de alţii. Pe această cale îi stimulăm să fie receptivi la ceea ce ne comunică alţii, să manifeste interes pentru ceea ce se petrece în jurul lor, să înveţe din experienţa pe care o deţin membrii micro-colectivităţii în care ei trăiesc, cum deopotrivă ei pot şi trebuie să împărtăşească din cunoaşterea şi experienţa lor grupurilor din care fac parte. Acest aspect pus în discuţie poate avea semnificaţii foarte importante în legătură cu educarea sociabilităţii la elevi, cu dezvoltarea spiritului de cooperare şi colaborare, care presupune un schimb permanent de activităţi şi de experienţă între oameni. Activităţile creatoare de valori materiale şi spirituale sînt prin definiţie rol al cooperării şi al colaborării interumane.

În acelaşi timp, stimulîndu-i să se informeze de la alţii, să întrebe pe cei din jurul lor, îi iniţiem în tehnica documentării, îi familiarizăm cu unele surse de unde pot dobîndi informaţii.

Cînd ne referim la povestirile prin analogie, bazate pe informaţiile care nu sînt obţinute pe baza unui contact direct cu faptele şi întîmplările care constituie conţinutul povestirii, este necesar să facem şi o altă precizare. Astfel de informaţii la care elevii se pot referi în povestirile lor nu trebuie limitate numai la surse directe, la persoane, ci şi la sursele de informare pe care le promovează mijloacele moderne în acest scop. Astfel, presa pentru copii şi presa în general relatează despre întîmplări şi fapte de mare semnificaţie morală care nu numai că au corespondenţă directă cu textele de citire, dar, mai ales, le proiectează într-o viziune civică-socială şi politică mult mai largă. Tot aşa s-ar

Scanned with OKEN Scanner

putea spune despre literatura pentru copii, despre emisiunile de radio şi televiziune.

Este necesar deci să încurajăm pe elevi să recepteze informaţiile transmise prin aceste canale şi să se refere la ele în relatările şi povestirile lor, prin analogie cu textele analizate. Cu cît informaţia dobîndită de elevi pe diferite căi este mai bogată, cu atît ei vor putea să stabilească mai multe legături între faptele, situaţiile relatate de texte şi altele, care se petrec zilnic în viaţă.

Povestirile prin analogie, gîndite ca modalităţi pentru dezvoltarea însuşirilor creatoare ale elevilor, ar aduce o şi mai mare contribuţie în acest scop dacă nu s-ar limita doar la relatarea unor fapte şi întîmplări trăite anterior de către elevi, sau dobîndite prin alte surse de informaţie.

Fără a diminua caracterul creator al acestei activităţi care constă, îndeosebi, în reconstituirea şi reorganizarea experienţei de viaţă şi de cunoaştere a elevilor, în verbalizarea ei, şi înscrierea acesteia într-un context dat (conţinutul textului de citire) povestirea faptelor trăite ori auzite are, în general, un caracter reproductiv.

Povestirea prin analogie cu textul citit ar avea o contribuţie mai substanţială la dezvoltarea capacităţilor creatoare ale elevilor, ar solicita mai mult puterea lor de inventivitate dacă li s-ar cere să povestească despre fapte şi întîmplări imaginare, dacă s-ar transforma în situaţii ce le-ar putea trăi în viitor. Libertatea de gîndire şi de imaginaţie este mult mai mare şi oferă tuturor elevilor posibilitatea să construiască o întîmplare sau o situaţie posibilă, potrivit capacităţilor şi posibilităţilor de combinare şi reconsiderare a reprezentărilor şi informaţiilor de care dispune fiecare.

În condiţiile în care povestirea se limitează numai la aduceri aminte, nu este exclusă situaţia în care s-ar putea afla unii elevi care nu au trăit sau nu au auzit despre fapte şi întîmplări ce s-ar putea sincroniza cu textul citit şi, ca atare, vor fi puşi în imposibilitatea de a relata, de a comunica şi de a participa la discuţii. Ei vor fi handicapaţi faţă de colegii lor care au beneficiat de împrejurări mai favorabile. Nu în puţine cazuri, fără a se cunoaşte condiţiile reale care determină astfel de situaţii, elevii nu vor putea fi angajaţi la o activitate cu adevărat creatoare.

Scanned with OKEN Scanner

Povestirile prin analogie, dar la timpul viitor, solicită într-o mai mare măsură potenţele creative şi oferă tuturor elevilor posibilităţi de a le afirma, ele fac apel la imaginaţia creatoare, forma cea mai înaltă a imaginaţiei care stimulează şi angajează intens persoana umană în căutarea de noi soluţii, în exprimarea originală, vie, concretă a unor idei.

Întîmplările şi situaţiile pe care trebuie să le creeze îi solicită pe elevi să realizeze combinarea reprezentărilor, ideilor, cunoştinţelor de care dispun, să analizeze diferite posibilităţi, să facă diferite presupuneri, să imagineze variate situaţii posibile în care ei s-ar plasa ca personaje active sau ca spectatori. Prin astfel de solicitări este antrenată şi exersată nu numai imaginaţia elevilor, ci şi gîndirea lor şi mai ales gîndirea probabilistică atît de mult solicitată în creaţia ştiinţifică, tehnică, economică şi literară în general.

Diferitele manifestări creative care apar nu numai cu ocazia povestirilor prin analogie, ci şi în cadrul altor activităţi didactice şi care se manifestă diferit de la elev la elev reprezintă doar primele semne ale unor însuşiri şi capacităţi creatoare şi tocmai de aceea se cere intervenţia sistematică continuă a învăţătorului pentru a le dezvolta în direcţia în care ele se afirmă, pentru a corecta anumite tendinţe care ar putea să le slăbească potenţialul creativ, pentru a compensa anumite laturi mai deficitare prin altele care promit mai mult.

În toate aceste forme de exprimare vor exista deosebiri individuale între elevi, în ceea ce priveşte bogăţia şi plasticitatea vocabularului, construcţiile sintactice, coerenţa exprimării determinate şi ele de o serie de factori socio-culturali şi pedagogici, care au influenţat dezvoltarea copilului. În funcţie de natura acestor diferenţieri se cere din partea învăţătorilor o intervenţie şi o asistenţă pedagogică specifică fiecărui caz în parte. Mijlocul cel mai important atît pentru stimularea celor cu posibilităţi deosebite, cît şi pentru cei care realizează performanţe mai scăzute sau manifestă anumite handicapuri, este activitatea însăşi, antrenarea sistematică a elevilor în procesul de comunicare prin povestiri, ridicarea continuă a exigenţelor faţă de calitatea acestora.

Povestirile la care ne referim, ca una din activităţile creatoare care se desfăşoară la lecţiile de citire, reprezintă în acelaşi timp unul din cele mai importante şi mai eficiente mijloace pentru dezvoltarea deprinderilor de exprimare ale elevilor. Tocmai

Scanned with OKEN Scanner

pentru motivul că sînt mai libere, mai degajate, chiar dacă pornesc de la textul analizat, aceste activităţi antrenează mai mult pe elevi în verbalizarea gîndurilor, a sentimentelor, a atitudinilor lor.

Aşa cum bine remarcă Robert Dottrens: „viaţa copilului este o expresie permanentă, o exteriorizare, ceea ce pentru el constituie modul de a reacţiona la lumea din afară pe care învaţă, puţin cîte puţin, să o cunoască — condiţie esenţială a creşterii sale fizice şi mintale... puterea de expresie, de exteriorizare, a elevilor să devină unul din obiectivele principale ale învăţămîntului“*.

În fond, povestirile prin analogie pot fi considerate adevărate compuneri orale care antrenează şi dezvoltă în mod sistematic capacităţile creative ale elevilor. Dacă aceste activităţi din cadrul lecţiilor de citire îndeplinesc un asemenea rol, trebuie regîndite atunci şi locul lor în structura lecţiilor. Ele nu mai pot fi expediate, în cîteva minute, la sfîrşitul lecţiei, unde 1—2 elevi povestesc ceva asemănător cu conţinutul textului. Povestirile prin analogie legate de textele la care se pretează ar trebui să constituie obiectul unor lecţii special organizate în continuarea lecţiei propriu-zise de citire. Dacă în prima lecţie de citire s-a realizat lectura şi analiza textului sub aspectul conţinutului şi al formei de exprimare, în ora următoare de citire se vor desfăşura activităţile orientate în mod predilect spre dezvoltarea capacităţilor creatoare ale elevilor — respectiv povestirea prin analogie. În această situaţie, elevii ar avea timp să gîndească asupra unor întîmplări din viaţa lor, să-şi sistematizeze amintirile, să proiecteze alte situaţii posibile, să reflecteze asupra unui plan de elaborare a gîndurilor, asupra modului de exprimare a lor. Ei vor desfăşura o activitate de pregătire pe care o presupune orice act creator, oricît de limitat ar fi acesta. Rezervîndu-se o oră specială pentru povestirea respectivă, vor putea fi solicitaţi un număr incomparabil mai mare de elevi să comunice despre întîmplări şi situaţii pe care le-au trăit sau la care au participat, asemănătoare cu cele înfăţişate în textul analizat.

Ceea ce este şi mai important, dacă s-ar adopta această modalitate, se referă la faptul că se creează timpul necesar pentru a discuta cu elevii, pentru a analiza povestirile acestora, problemă care

---

* Robert Dottrens, *op. cit.*, p. 75.

Scanned with OKEN Scanner

în prezent este total neglijată. Chiar atunci cînd își găsesc locul, așa cum aminteam, în finalul lecției, povestirile prin analogie consemnează relatările unor elevi, dar acestea nu sînt supuse unei aprecieri din partea clasei și a învățătorului.

Ce și cum povestește un elev, ce legături stabilește între faptele prezentate în text și cele la care el a participat, la care a fost martor ori la care va gîndi, sînt probleme care nu intră în prezent în aria de preocupări a celor mai mulți învățători, și aceasta în primul rînd din cauză că nu este creat timpul necesar pentru asemenea analize și aprecieri. Este tot atît de adevărat că nu s-a înțeles destul de bine ponderea pe care povestirile elevilor trebuie s-o dețină în cadrul lecțiilor de citire, contribuția acestora în dezvoltarea însușirilor și capacităților creatoare ale elevilor privite în ansamblul problematicii educării și dezvoltării creativității umane.

Revenind la importanța pe care o au analiza și aprecierea povestirilor compuse de elevi, este necesar să menționăm mai întîi că și pe această cale elevii își însușesc criterii de apreciere a unei creații, încep să înțeleagă diversitatea situațiilor de viață care pot constitui subiecte de povestit și de scris, modalitățile felurite de interpretare și de exprimare a lor, așa cum s-a arătat mai înainte. În același timp, prin analiza și aprecierea povestirilor pe baza unor criterii valorice, dezvoltă la elevi spiritul critic, încep să înțeleagă exigențele comunicării orale, sinceritatea gîndurilor și frumusețea expresiei care dau forța de convingere vorbirii orale ca și celei scrise, învață să stăpînească „mijloacele de care dispune vorbirea pentru a preciza un gînd, intensitatea unui sentiment, exactitatea unui fapt".

Un gen de povestire prin analogie s-ar putea constitui povestirea prin contrast. Dacă într-un text se relatează despre faptele de ispravă ale unui personaj, despre conduita lui exemplară exprimată în diferite contexte de viață, li se poate cere elevilor să construiască o povestire în care să apară un personaj care are însușiri morale și fizice opuse celui prezentat în text. Situația poate fi și în sens invers — adică se pornește de la un personaj cu însușiri negative și se cere elevilor să-și imagineze opusul acestuia. Dacă asemenea activități nu sînt bine pregătite și nu se exprimă clar sarcina dată elevilor, ei vor realiza astfel de teme în mod schematic, simplist înlocuind trăsăturile pozitive cu cele negative și invers. Activitatea lor creatoare constă în aceea că ei trebuie să-și imagineze acțiunile, faptele, întîmplările în care se obiectivează însușirile de un fel sau altul de personajele gîndite de

Scanned with OKEN Scanner

ei, să stabilească relaţiile necesare în care intră aceste personaje în funcţie de însuşirile care li se atribuie. Acesta poate fi considerat un exerciţiu care stimulează capacităţile compoziţionale ale elevilor, dezvoltă imaginaţia creatoare şi însuşirile gîndirii divergente. În acelaşi timp, pentru stimularea însuşirilor creatoare, se poate cere elevilor să introducă în text un alt personaj pe lîngă cele existente şi să stabilească relaţiile cu acestea în contextul acţiunilor, faptelor relatate sau să creeze noi contexte situaţionale în funcţie de intervenţiile, de rolul cu care este învestit noul personaj.

O altă activitate cu caracter creator care se poate organiza la lecţiile de citire se referă la „continuarea povestirilor", mai precis a unor texte de citire. Se înţelege că nu orice text permite această intervenţie a elevilor. De aceea, se cere în prealabil din partea învăţătorului o atentă analiză din acest punct de vedere al textelor, pentru a stabili pe acelea care oferă asemenea posibilităţi. De asemenea, învăţătorul ar trebui să gîndească, să dispună de diferite variante de continuare a textelor, variante care să se încadreze în structura logică a textului. Ridicăm această problemă întrucît un text, o operă literară este gîndită de autorul respectiv într-un anumit fel, ea are o structură proprie, o succesiune de idei, de fapte şi situaţii, un anumit final care, în strînsă articulaţie cu ansamblul părţilor, îi dă unitatea şi comunică mesajul său moral şi estetic, ne creează emoţia estetică.

A cere elevilor să continue, să ducă mai departe gîndurile, ideile, sentimentele autorului, să continue opera acestuia este o problemă extrem de dificilă nu numai pentru elevii din clasele mici, ci şi pentru elevii din clasele mai mari.

De aceea, cînd ne propunem să organizăm o astfel de activitate este deosebit de important să fim foarte bine clarificaţi în legătură cu natura şi conţinutul acestei activităţi, să ştim ce cerem elevilor în funcţie de ceea ce pot ei să realizeze. În acest sens, se va proceda, aşa cum s-a mai arătat, diferenţiat în funcţie de conţinutul textului. Dacă povestirea sau textul respectiv relatează despre faptele unui personaj sau a mai multor personaje, despre evenimentele la care acestea participă, li se poate cere elevilor să-şi imagineze şi alte întîmplări şi situaţii pe care acestea le-ar fi putut trăi şi să motiveze comportarea lor în noile situaţii.

Pentru ca elevii să creeze noile situaţii în care sînt transpuse personajele şi să întrevadă modul lor de a acţiona este absolut necesar ca ei să aibă o imagine bine conturată dusă pînă la o convingere despre însuşirile morale, despre caracterul acestor personaje care le face să acţioneze în orice împrejurare după ace-

Scanned with OKEN Scanner

leași norme morale. Aceasta constituie o problemă morală care poate fi pusă în discuția elevilor, solicitîndu-i la un efort de gîndire și imaginație creatoare. Capacitatea de a întrevedea diferite situații posibile, în care un comportament uman rămîne consecvent cu el însuși, potrivit unor trăsături morale care-l definesc, constituie o operație de generalizare care intervine în procesul de caracterizare a personajelor. Activitatea în discuție reprezintă un exercițiu eficient care sporește considerabil contribuția lecțiilor de citire în ansamblu la realizarea sarcinilor formative ale învățămîntului, la stimularea capacităților creative ale elevilor.

O altă posibilitate prin care elevii pot interveni în continuarea povestirii (a textului) o oferă textele de citire cu caracter descriptiv, care se referă la peisaje din natură, la aspecte fizico-geografice, la noua înfățișare a orașelor și satelor noastre. Textele care se înseriază în această tematică pun și ele probleme diferite în ceea ce privește contribuția creatoare a elevilor care în funcție de conținutul textului se situează la diferite niveluri de participare.

Spre exemplificare ne vom referi la un text din manualul de citire pentru cl. a III-a *Drumul Oltului* (după Geo Bogza).

Nu vom intra în comentarea conținutului acestui text, în metodica analizei lui cu elevii, în problemele care se ridică din această perspectivă. Problema care se pune se referă la natura intervenției elevilor, dacă în legătură cu acest text ei pot aduce o contribuție cu caracter creator. În accepțiunea cea mai largă a acestui concept este vorba dacă elevii trebuie să primească, să recepționeze informațiile pe care le oferă textul de natură geografică și istorică sau ei pot să aducă elemente în plus, să se refere și la alte aspecte pe care poate unii le-au cunoscut în mod direct vizitînd diferite localități prin care trece Oltul sau dobîndind informații pe alte căi despre acestea, eventual în corelație cu importanța și semnificația lor istorică de ieri și de azi. În diferite școli și clase, mai ales din localitățile situate sau apropiate de cursul Oltului vor fi elevi care dețin anumite informații de această natură.

Problema care se ridică se referă la modalitățile de valorificare și încadrare a acestei informații. În astfel de situații, de regulă, după citirea și analiza textului se cere elevilor să comunice informațiile pe care le dețin în plus, ceea ce devine un fel de anexă la textul discutat. Un astfel de mod de a proceda, deși solicită o contribuție a elevilor, nu poate fi considerat satisfăcător în exercitarea și dezvoltarea însușirilor creatoare.

Scanned with OKEN Scanner

Activitatea creatoare a elevilor s-ar defini mai pregnant dacă informaţia lor în legătură cu diferite localităţi pe care le străbate Oltul, cu peisajele naturale, urbanistice, industriale ar fi integrate în conţinutul textului, la momentele pe care le notează textul. Menţionăm un singur moment de acest fel, unde elevii pot să aducă completări şi să dea semnificaţie unui fapt care este numai punctat în text: „Şi cînd ultimele dealuri cu vii, cu meri, cu peri, cu nuci se termină şi începe cîmpia, Oltul întîlneşte ceva cu totul nou: Combinatul de aluminiu de la Slatina". Elevii, unii dintre ei ar putea să spună ceva în plus despre acest combinat, să găsească o expresie poetică pentru „acest ceva cu totul nou", în genul celor folosite de autor, pentru a marca şi evoca însemnătatea unor locuri istorice sau ale unor înfăptuiri din anii eroici ai socialismului, ca de exemplu: „Şi tot acum trece el (Oltul) pe lîngă mănăstirea Cozia unde, sub o piatră veche, îşi doarme somnul de veci Mircea cel Bătrîn, domnul Ţării Româneşti", sau: „În oraşul Rîmnicu-Vîlcea, o fabrică modernă dă lemnului din Carpaţi o altă întrebuinţare pe care i-o puteau da vechile ferăstraie".

Luînd ca model stilul artistic al scriitorului, elevii ar putea fi solicitaţi să tălmăcească, să explice şi să exprime poetic notaţia autorului „ceva cu totul nou: Combinatul de aluminiu de la Slatina".

Întrebarea adresată elevilor: „ce vrea să spună autorul în expresia ceva cu totul nou, constituie în primul rînd o adevărată situaţie problemă care antrenează pe elevi într-o activitate de maximă tensiune intelectuală, care solicită valorificarea cunoştinţelor lor anterioare şi ingeniozitatea fiecărui elev. Aşa cum remarcă un pedagog din ţara noastră care a desfăşurat o laborioasă activitate de cercetare în domeniul problematizării, „efectul cel mai remarcabil al problematizării rămîne intensa activizare, stimularea efortului pe care ea îl solicită şi îl obţine de la elevi" . . . prin problematizare elevul trăieşte la o înaltă tensiune actul cunoaşterii, al învăţării"*.

După ce s-a lămurit ce înseamnă „ceva cu totul nou" urmează să se ceară elevilor să găsească o expresie poetică care să dea o mai mare semnificaţie noului obiectiv industrial: „Combinatul de aluminiu de la Slatina". În cazul în care elevii nu ştiu încă ce importanţă are aluminiul în dezvoltarea industriei din ţara noastră şi în întreaga viaţă economică, le va explica aceste

---

* Căliman, Tiberiu, *Învăţămînt, inteligenţă, problematizare,* Bucureşti, E.D.P., 1975, p. 166.

lucruri învățătorul. Pe baza acestor explicații, li se va cere să transfigureze poetic aceste realități, ajungîndu-se la expresii de felul acesta: „un nou izvor de forță și lumină", „o nouă cetate industrială pe harta patriei", „a apărut în inima cîmpiei o nouă așezare industrială", „o nouă mîndrie a industrie românești", „în cîmpie se înalță orașe noi și oameni noi".

Astfel de contribuții ale elevilor, realizate la diferite niveluri de gîndire, de imaginație și de expresie, pot fi considerate manifestări creatoare în cadrul secțiilor de citire și ele, prin folosirea unor strategii didactice adecvate, pot fi tot mai mult și considerabil solicitate. Această solicitare nu trebuie să vizeze, așa cum se obișnuiește în general, numai vîrfurile, pe elevii cu posibilitățile proeminent afirmate, cu aptitudini care apar în prim plan, ci pe toți elevii, aplicîndu-se și în aceste situații de învățare strategiile tratării diferențiate și individuale în vederea creșterii performanțelor școlare la întreaga masă de elevi.

Textul pe care îl discutăm, și ca acesta mai sînt și altele în manualele de citire pentru clasele I—IV, ridică și alte probleme ce se impun atenției învățătorilor. Acest text înfățișează cîteva din obiectivele industriale realizate de poporul nostru în anii construcției socialiste corespunzător etapei la care se referă autorul, realizări care s-au impus atenției autorului pe drumul călătoriei sale cu Oltul de la izvor pînă la vărsare.

Ca orice operă literară de valoare, textul respectiv decupat din opera „Cîntare Oltului" de Geo Bogza ne transmite informații istorice, geografice, economice, politico-sociale, literatura în general îndeplinind, așa cum bine se știe, o importantă funcție cognitivă, adevăr reliefat de clasicii marxismului care au afirmat că au învățat din opera lui Balzac — „Comedia umană" mai mult decît de la toți istoricii, economiștii și statisticienii burghezi. Pentru elevul care învață azi, textul analizat rămîne actual prin mesajul său, dar este rămas în urmă sub aspectul informației, întrucît în ultimii ani pe traseul său de la miazănoapte spre miazăzi Oltul întîlnește mereu și mereu „ceva cu totul nou".

Este vorba de salba de hidrocentrale și de lacurile de acumulare, o salbă de lumini ridicate pe albia Oltului, care reprezintă noi dovezi ale forței creatoare a poporului nostru sub conducerea partidului, puse în slujba creșterii nivelului său de civilizație socialistă.

Elevii vor fi solicitați să aducă astfel de completări, să se informeze în prealabil, să procure material ilustrativ. În felul acesta, discuțiile cu elevii se vor purta nu numai asupra informației pe care o dă textul, ci și în legătură cu informațiile pe care le aduc ei.

Scanned with OKEN Scanner

O astfel de activitate în completare poate fi dată și ca temă pentru munca independentă acasă.

S-ar putea pune întrebarea dacă asemenea activități stimulează însușirile creatoare ale elevilor. Noi considerăm că a ști să cauți, să dobîndești o informație într-o anumită problemă, s-o selecționezi, s-o sistematizezi și s-o folosești potrivit unei sarcini date reprezintă obiective educaționale de primă importanță, vizînd formarea unor comportamente care nu numai că se pot observa și măsura, dar sînt atît de solicitate în procesul de învățare continuă în care este antrenat omul contemporan.

În legătură cu această contribuție a elevilor nu este atît vorba de a afla ce știu, ce cunosc elevii în plus față de ceea ce oferă textul, ci de a-i solicita în mod sistematic să se documenteze, să caute diverse surse de informare, să apeleze nu numai la texte dar și la celelalte mijloace prin care se propagă astăzi informația. De asemenea, elevii pot cere informații de la părinții lor, de la frații mai mari și de la alte persoane care dețin diferite cunoștințe, date în legătură cu tema respectivă. În acest mod, textul de citire creează elevilor mari deschideri spre viață, el poate fi pus în legături multiple cu lumea, cu oamenii, cu lucrările, ceea ce se cere unui învățămînt integrat în viață, în muncă și în lumea în care trăiește elevul.

Aducînd în discuție problema îndrumării elevilor în activitatea de informare și documentare în legătură cu textul de citire și a valorificării acestei informații în cadrul lecțiilor, putem considera această activitate ca o altă formă, ca un mijloc prin care stimulăm spiritul de investigare al elevilor, care deține un loc important în structura oricărei activități creatoare. Lucrările de metodică ca și lecțiile de citire în general reflectă o slabă preocupare în acest sens, sau, dacă se manifestă într-un fel, aceasta este lăsată mai ales pe seama lecțiilor care au un conținut științific-practic proeminent.

Noi considerăm că o lecție de citire se înscrie pe traiectoria unui învățămînt modern, dacă solicită efortul intelectual al elevilor în mod permanent și pe multiple planuri, dacă prin activitățile pe care le desfășoară ei aduc anumite contribuții care să reprezinte rezultatul căutărilor și al investigațiilor personale și prin aceasta să încerce satisfacția strădaniilor depuse, aceasta fiind una din „caracteristicile modului uman de a fi".

Informarea pe care o cerem elevilor reprezintă o formă de pregătire a lor pentru lecția de citire, această modalitate folosindu-se diferențiat potrivit conținutului lecției. Pentru unele lecții ea se impune cu necesitate, așa cum a reieșit din exemplul pe care l-am analizat.

Scanned with OKEN Scanner

Un aspect asupra căruia dorim să insistăm mai mult se referă la modul în care trebuie îndrumați elevii pentru a găsi informația care este necesară. Este vorba și aici de un proces dirijat, de stabilirea unor jaloane, de delimitarea unor cadre de referință în care să se miște independența și investigația elevilor. În acest context li s-ar putea cere elevilor, după citirea textului, ca activitate desfășurată în cadrul muncii lor independente, să stabilească legături de ordin informațional, ideațional și afectiv cu alte texte, cu alte opere, din lectura lor particulară, cu mărturiile persoanelor din mediul lor ambiant, potrivit referințelor făcute mai înainte. Astfel de trimiteri pe care le lansează un text de citire reprezintă integrarea lui în contextele culturale și abituale în care se definește și se conturează personalitatea elevului. Așa, de exemplu, s-ar putea cere elevilor, în legătură cu textul discutat, să se refere la alte rîuri pe ale căror *albii* s-au ridicat în anii socialismului salbe de lumini, de energie și de viață mai bună pentru oameni. Aceasta cu atît mai mult cu cît, potrivit succesiunii lecțiilor din manual, urmează un text cu o tematică asemănătoare intitulat „Podoabe ale Argeșului".

Astfel de texte circumscrise aceleiași tematici ar putea constitui conținutul unor lecții de sinteză care, în cadrul pe care îl discutăm, ar putea să poarte titlul: „O călătorie pe apele țării noastre de la izvor pînă la vărsare" sau un alt titlu ce s-ar cere elevilor să-l formuleze. Această cerință este de o dificultate mai mare decît formularea unui alt titlu la o lecție oarecare. Ea implică comparații, operații de clasificare, sistematizare, de sinteză, o contribuție cu mai multe valențe creative. Discuțiile în cadrul unor astfel de lecții se vor desfășura pe baza unor puncte orientative din care nu ar trebui să lipsească idei ca: frumusețea, pitorescul naturii — al localităților străbătute de cursul apelor; monumentele și locurile istorice care evocă trecutul glorios al poporului nostru de luptă și de înfăptuiri, mărețele realizări obținute de oamenii muncii în anii socialismului sub conducerea partidului; noua înfățișare a orașelor și satelor patriei noastre și ridicarea necontenită a nivelului lor de civilizație și cultură.

Stabilirea unor astfel de idei ar putea fi făcută de către elevi, constituind o temă pentru munca lor independentă desfășurată acasă. O astfel de activitate independentă suscită un efort intelectual susținut, întrucît este vorba de un proces personal de elaborare. Aceste realizări ale elevilor reprezintă virtuale exerciții de antrenament al capacităților creative, contribuie la dezvoltarea operațiilor de prelucrare a informațiilor, de generalizare și de sinteză, procese implicate în orice act creator. O activitate tot atît de eficientă în această di-

recție o reprezintă analiza în cadrul discuțiilor la lecție a ideilor formulate de elevi.

Cu această ocazie, pe baza formulărilor exprimate de elevi se vor selecta cele mai reușite idei, motivîndu-se cerințele pe care le întrunesc sub aspectul conținutului și al formei, vor fi analizate propunerile tuturor elevilor în lumina unor criterii, a unor exigențe pe care aceștia le vor interioriza în mod treptat și la care se vor raporta în toate activitățile lor ulterioare, de acest gen.

Și cu această ocazie se vor desprinde diferențierile care există între elevi în ce privește nivelul capacităților de prelucrare, de sistematizare și de sinteză și care cer o intervenție adecvată din partea învățătorilor. De aceea, este deosebit de important ca învățătorii să solicite participarea tuturor elevilor, nu numai a „vîrfurilor", să-i antreneze sistematic pe cei care întîmpină greutăți, ale căror operații mintale se desfășoară într-un ritm mai lent, întrucît astfel de activități constituie adevărate exerciții de dezvoltare intelectuală. Ca și în alte situații de învățare, de instruire, se impune ca și la lecția de citire să se acorde prioritate acelor activități care se înscriu cu contribuții deosebite în procesul de dezvoltare intelectuală a elevilor care reprezintă coordonata majoră a profilului omului înaintat, cerut de societatea de azi și de mîine, așa cum remarcă un pedagog contemporan: „Procesul pregătirii omului pentru muncă, cel al formării unui profil moral înaintat, ca și sensibilizarea pentru frumos, sînt toate condiționate de progresele care se obțin pe planul dezvoltării capacităților intelectuale, a gîndirii îndeosebi. Cu un cuvînt, tipul comportamentului de dorit, adică acela ce se exprimă prin inovații, creativitate, nu poate fi conceput decît ca fiind guvernat de un intelect evoluat"*.

Iată motivele pentru care insistăm ca lecțiile de citire să fie orientate și desfășurate în direcția realizării obiectivelor care vizează comportamente intelectuale, creative, capabile să descifreze ideile conducătoare din textele studiate, să elaboreze structuri noi în care acestea se încadrează și să raporteze la ele diferitele fapte de viață și de experiență care le corespund.

În legătură cu tematica textelor de citire care reflectă și îmbină în mod armonios pitorescul naturii patriei și forța activă transformatoare a omului, trecutul și prezentul, se ridică și o altă problemă în legătură cu folosirea acestor texte pentru educarea gîndirii anticipative, proiective a elevilor. În literatura de specialitate în care includem nu numai filozofia, sociologia, pedagogia ci și alte științe din multe domenii ale cunoașterii și ale acțiunii, problema proiectă-

* B. Grigoriu, O Safran, *op. cit.*, p. 42.

Scanned with OKEN Scanner

rii, prospectării, prognozării, a anticipării constituie un subiect de intense și efervescente cercetări și studii. Științele care se ocupă de educația tinerei generații, de pregătirea ei pentru viitor își atribuie un loc și un rol de frunte în cadrul acestui curent al științei și filozofiei timpului nostru.

Educația la timpul viitor a devenit nu numai un concept cu care operează disciplinele pedagogice, dar și o convingere pentru educatorii de astăzi. Așa cum s-a arătat mai la începutul acestui capitol, nu există încă o disciplină școlară specială care să abordeze în mod sistematic problemele viitorului, să-i învețe pe elevi să gîndească realitatea, lumea, viața nu numai la timpul trecut și prezent, ci și la timpul viitor, să-și formeze o viziune despre diferite aspecte și laturi ale realității în schimbarea și devenirea lor. Acest obiectiv trebuie să-l realizeze școala prin întreaga sa activitate instructiv-educativă potrivit concepției științifice materialist-dialectice care stă la baza învățămîntului nostru. În acest scop, trebuie orientate și lecțiile de citire folosind toate posibilitățile pe care le oferă conținutul textelor analizate. Revenind la textul discutat, *Drumul Oltului,* acesta deține, ca și altele cu tematică asemănătoare, astfel de resurse formativ-educative. Astfel, textul s-ar putea plasa în viziunea viitorului, discuțiile cu elevii fiind orientate imaginar spre ceea ce ar putea să apară pe cursul Oltului în anii următori. Bazîndu-se pe informația dată de text, pe informațiile dobîndite de ei despre „trecutul și prezentul" Oltului prin sursele despre care s-a vorbit mai înainte, elevii ar putea să gîndească și să-și imagineze ce se va putea realiza în viitor, ce va întîlni Oltul în drumul său de la izvor pînă la vărsare. Ei vor fi stimulați să elaboreze „proiecte" cu privire la viitoarele construcții industriale ce s-ar putea ridica, la noile hidrocentrale și lacuri de acumulare, la apariția de noi orașe, să-și imagineze posibilitățile de irigare a zeci de mii de hectare agricole, de creare a unor ferme piscicole, sau de construire a unor căi navigabile, pe care să circule vapoare încărcate cu mărfuri și călători, ori amenajarea unor stațiuni de odihnă și recreare pentru oameni. Toate aceste „construcții imaginare" elaborate de elevi, precum și multe altele vor putea fi în viitor realizabile. Formarea unei asemenea convingeri se va întemeia pe cîteva argumente care trebuie să fie conștientizate de către elevi. În primul rînd, învățătorii vor ajuta pe elevi să înțeleagă faptul că forța de creație a omului se va afirma tot mai mult, că la realizările obținute pînă în prezent de poporul nostru se vor adăuga noi și tot mai mari înfăptuiri, adevăr de care elevii se pot ușor convinge pornind de la observațiile lor de fiecare zi în legătură cu transformările care se produc prin munca oamenilor în localitățile în care trăiesc.

Scanned with OKEN Scanner

Pornind de la aceste observații, mai potrivit este să spunem că este necesar să îndrumăm pe elevi să facă asemenea observații, să surprindă semnificația unor fapte care par să fie de domeniul cotidianului, de a privi faptul cotidian prin prisma muncii constructive creatoare care l-a produs. Pentru noi, oameni ai societății socialiste, au devenit fapte cotidiene construirea de noi obiective industriale, de edificii culturale și social-edilitare, acestea făcînd parte din peisajul existenței noastre de fiecare zi. Tocmai de aceea este necesar ca pornind de la observarea acestor realități elevii să le pătrundă semnificațiile și pe această bază să gîndească realitatea înconjurătoare în continuă devenire și transformare prin activitatea creatoare a oamenilor. Se pune, deci, problema de a-i obișnui pe elevi să gîndească și să privească în viitor, de a folosi toate posibilitățile pe care le oferă în acest scop procesul de învățămînt și toate celelalte activități desfășurate cu elevii.

Schimbarea finalului unui text sau găsirea de către elevi a unui alt sfîrșit reprezintă o altă activitate cu caracter creator care poate fi folosită în cadrul lecțiilor de citire.

Acțiunile, întîmplările, momentele, aspectele din peisajele naturii despre care relatează textele de citire au pentru elevi sensuri diferite, trezesc ecouri de rezonanță afectivă, atitudini și trăiri de intensitate diferită în funcție de experiența, de bogăția și diversitatea sentimentelor, de prospețimea impresiilor și a reprezentărilor fiecăruia.

Pornind de la aceste premise, care în fond reprezintă condițiile interne prin care este asimilată orice influență educativă, elevii pot să fie solicitați să elaboreze cît mai multe variante ale finalului unui text. Nu sînt puține situațiile cînd elevii, ca și adulții dealtfel, doresc alt sfîrșit al unei opere literare (al unui text de lectură) față de felul cum l-a gîndit autorul, și această atitudine este determinată de ceea ce gîndește, simte și dorește fiecare potrivit experienței sale cognitive și afective. Solicitîndu-i pe elevi să reconstruiască momentul final al unui text, îi situăm în poziția de participanți nu numai în discuția și comentarea textului, ci și în postura de „coautori" ai acestuia. Această situație ar putea fi considerată exagerată pentru elevii din clasele mici, dar nimic nu trebuie să ne împiedice pentru *a crea* cît mai multe *posibilități* în care elevii pot să-și afirme capacitățile gîndirii lor critice și independente, forța de transfigurare a imaginației lor atît de pronunțată la vîrsta școlară mică. Și aceasta cu atît mai mult cu cît experiența didactică a multor învățători ne demonstrează că activitatea la care ne referim este pe deplin posibilă și se înscrie cu contribuții valoroase în dezvoltarea potențialului creativ al elevilor din ciclul primar. Mulți învățători organizează cu elevii astfel de activități imprimînd și pe această cale lecțiilor un

Scanned with OKEN Scanner

caracter antrenant, oferind elevilor posibilități de participare activă, dar aceste inițiative se cer mai bine pregătite și motivate.

Noi considerăm că sînt de preferat astfel de activități care suscită gîndirea și imaginația copilului față de muncile „casnice", cum ar fi copierea unor fragmente, prestații mohorîte, care nu cer nici un efort intelectual și nu aduc nici o satisfacție elevilor, fără de care nu poate fi realizată acțiunea educativă, mai ales cu elevii din clasele mici.

Așa cum am mai arătat, este necesar ca elevii să explice finalurile elaborate de ei, să le raporteze la logica textului, la structura lui de idei și să le motiveze prin raportarea la fondul lor de reprezentări și de trăiri afective, de dorințe și interese. Pentru învățător constituie o problemă de studiu în cadrul acțiunilor sale pentru cunoașterea elevilor modalitățile diferite în care elevii abordează aceste finaluri, în ceea ce privește puterea lor de imaginație, de combinare a ideilor din text cu propriile lor idei, în legătură cu fluiditatea expresională de care dă dovadă fiecare. Dar aceste însușiri creative se dezvoltă tocmai prin astfel de activități, ele reprezintă adevărate exerciții formative cu caracter creator care se pot organiza în cadrul lecțiilor de citire. Firește, nu toate textele de citire permit elaborarea unui alt final decît cel conceput de autorul respectiv. Cele mai mari posibilități le oferă în acest sens textele cu caracter epic sau descriptiv. De aceea, învățătorul va alege cu grijă astfel de texte ținînd seama de conținutul lor și de deschiderile pe care acestea le creează pentru o contribuție creatoare a elevilor. Posibilitățile pe care le oferă un text sau altul pentru astfel de intervenții din partea elevilor este o condiție importantă. Aspectul esențial îl reprezintă activitatea elevilor, stimularea încercărilor lor, aprecierea acestor contribuții, încadrarea lor în structura textului, în așa fel ca unitatea textului să se mențină. Ceea ce înfățișează elevii trebuie să fie în primul rînd verosimil. Nu se poate accepta orice ar spune ei și de aceea se impune aprecierea critică cu participarea elevilor, a completărilor pe care ei le propun sub aspectul ideilor, al faptelor, al momentelor gîndite, amintite sau imaginate de ei. În același timp, se va avea în vedere și forma de exprimare a acestor finaluri, bogăția și plasticitatea vocabularului, coerența ideilor, structura gramaticală a propozițiilor și frazelor. Este vorba în fond de cerințele elementare pe care le presupune orice manifestare creatoare în domeniul literar și elevii trebuie să cunoască aceste cerințe și în lumina lor să încerce, să se exerseze în cîmpul creației literare. Deci, atunci cînd cerem elevilor să găsească un alt final pentru un text nu ne putem mulțumi cu soluții de felul acesta „eu aș fi vrut să se sfîrșească așa".

Aceasta s-ar reduce la o simplă dorință, care desigur nu trebuie ignorată, ea trebuie să existe pentru că în funcție de ea trebuie con-

Scanned with OKEN Scanner

struit altceva. Problema care se pune se referă la elaborarea acestei construcții de către elevi, ținînd seama de cerințele pe care le ridică exprimarea ideilor, sentimentelor, astfel ca această exprimare să convingă și să emoționeze și să nu slăbească din intensitatea trăirilor pe care le determină textul în ansamblul lui. O astfel de activitate poate constitui tema unor compuneri scrise, prin aceasta realizîndu-se o corelație strînsă între lecțiile de citire și lecțiile de compunere. În fond, astfel de compuneri ar însemna ceva mai mult pe planul dezvoltării creativității elevilor decît compunerile cu început dat sau ar aduce o contribuție în realizarea scopului urmărit tot atît cît acestea.

Dealtfel, contribuţia lecţiilor de citire la dezvoltarea însușirilor creatoare ale elevilor nu se poate limita numai la activitățile de acest gen care se desfășoară în cadrul lecției respective, ci și la ceea ce oferă aceste lecții, ca material de construcție, în scopul amintit, pentru activitățile desfășurate în cîmpul altor discipline de învățămînt. Așa cum am menționat, elaborarea unui alt final la unele texte de citire poate constitui o activitate desfășurată în cadrul orei de citire propriu-zise, dar ea poate reprezenta și o temă pentru o lecție de compunere sau pentru o activitate independentă realizată acasă.

În acest context, textele de citire oferă material și pentru alte genuri de compuneri. Ne referim, în acest sens, la cuvintele și expresiile cu caracter plastic cuprinse în textele de citire care pot constitui puncte de sprijin pentru elaborarea compunerilor de acest tip, adică a compunerilor care se elaborează pe baza unor puncte de sprijin. Astfel de compuneri au rolul de a introduce în mod operant în echipamentul lingvistic și poetic al elevilor achizițiile dobîndite la lecțiile de citire.

Textele de citire au un conținut tematic foarte variat, incluzînd diferite domenii ale cunoașterii și, potrivit lor, folosesc diferite modalități — artistice, științifice, tehnice — de reflectare a realității. Prin conținuturi și forme specifice ele promovează valori morale, politice, artistice, juridice în direcția modelării conștiinței și conduitei elevilor. Din aceste motive lecțiile de citire trebuie gîndite și realizate în multiple corelații cu lecțiile de la celelalte discipline care se predau în ciclul primar, ele trebuie să asigure transferuri de cunoștințe și de capacități însușite la alte discipline. În același timp, achizițiile dobîndite în cadrul lecțiilor de citire trebuie valorificate în predarea altor discipline.

Subliniind importanța transferului în procesul învățării, contribuția acestei activități la dezvoltarea capacităților intelectuale ale elevilor, Robert Gagné în lucrarea „Condițiile învățării“ notează: „Asigurarea condițiilor de facilitare a transferului a ceea ce se învață

Scanned with OKEN Scanner

poate fi considerată ca o *funcție pedagogică* de importanță considerabilă. Ea implică anumite procedee care vor avea efect nu numai asupra însușirii în continuare a cunoștințelor, ca în transferul vertical, dar și asupra largii aplicări a capacităților învățate la noi situații practice, ca în cazul în care transferul are un caracter lateral. Ambele sensuri ar putea fi incluse într-o formulare, cum ar fi „predarea în vederea stimulării transferului", obiectiv al instruirii care a fost scos în evidență de mulți pedagogi*.

Prin realizarea de corelații și transferuri între discipline și de la o disciplină la alta crește valoarea operațională a cunoștințelor, a capacităților, sporește eficiența învățării, se dezvoltă motivația și convingerea elevilor în legătură cu utilitatea efortului de învățare.

Mai întîi se pune problema realizării unui transfer orizontal, a unor corelații între disciplinele care alcătuiesc sistemul studiului limbii române în ciclul primar. Așa cum s-a mai sugerat, corelații și transferuri se impun între lecțiile de citire și cele de compunere în sensul că la lecțiile de compunere trebuie valorificate achizițiile dobîndite prin activitățile desfășurate la lecțiile de citire. Este vorba de o valorificare creatoare a acestor achiziții și nu de o transpunere mecanică, de aplicare a lor în situații noi care stimulează și dezvoltă capacitățile de inovație, de invenție antrenate în elaborarea unei compuneri. Cunoștințele și toate celelalte mijloace lexicale și expresive acumulate la lecțiile de citire nu reprezintă un material documentar brut care poate fi turnat aidoma într-o compunere. Acest material trebuie supus de către elevi unor operații de prelucrare, de triere, de selectare în urma cărora el poate fi folosit ca element de construcție în procesul creator. În cadrul multiplelor forme și planuri de realizare a unor corelații eficiente, a unor transferuri creatoare între lecțiile de citire și cele de compunere pot fi introduse compunerile cu caracter de sinteză. Ne referim la compunerile în care să se trateze o temă reflectată în mai multe texte de citire, un fel de compoziții literare care ar îndeplini un rol considerabil în dezvoltarea capacităților de sinteză, de selectare și organizare a informațiilor, de valorificare a acesteia. Așa cum se cunoaște, astfel de teme s-au impus ca niște adevărate teste pentru verificarea și aprecierea pregătirii elevilor în domeniul literaturii române cu ocazia diferitelor examene, concursuri și alte competiții școlare.

În mod firesc se ridică întrebarea de ce să nu inițiem elevii încă de mici, din clasele a III-a și a IV-a, în elaborarea unor astfel de lucrări care, nu numai că i-ar stimula să se pregătească mai bine, dar

---

* Robert M. Gagné, *Condițiile învățării*, București, E.D.P., 1975, p. 290.

ar contribui la dezvoltarea unor importante însuşiri creatoare ale acestora. Departe de a epuiza registrul unor astfel de teme, ne mărginim doar să sugerăm cîteva: „Frumuseţile naturii patriei; munca — izvor de bunăstare şi fericire; dragostea faţă de partid în textele studiate; cinstea, însuşire aleasă a omului; hărnicia copiilor; cinstirea eroilor; respectul faţă de bătrîni; roadele pămîntului; să apărăm natura; puterea muncii; să fim uniţi; portul naţional; cinstirea limbii româneşti; satul de ieri şi de azi; oraşele ţării.

Discutînd despre rolul corelaţiei şi al transferului în stimularea capacităţilor creatoare ale elevilor este necesar să se aibă în vedere nu numai folosirea la lecţiile de compunere a informaţiilor, a deprinderilor, a modalităţilor de a gîndi şi de a interpreta diferite aspecte, situaţii, conflicte, conduite, ci şi valorificarea în cadrul lecţiilor de citire a tehnicilor, a criteriilor apreciative pe care le implică orice gen de compunere. Aşa, de exemplu, un text de citire poate fi analizat după criteriile care stau la baza elaborării unei compuneri, în sensul de a stabili şi a aprecia conţinutul şi nivelul părţii introductive, cuprinsului şi încheierii. În consens cu criteriile pe care le discutăm, textul va fi judecat ţinînd seama de exigenţele invenţiunii, ale dispoziţiunii şi ale stilizării la care se raportează performanţele oricărei compuneri. În fond, un text de citire reprezintă o compunere, în multe situaţii aceasta fiind un model pentru elevi în direcţia dezvoltării însuşirilor lor creatoare. Este, astfel, firesc ca atunci cînd se apreciază şi analizează diferite compuneri elaborate de elevi să se facă raportări la textele de citire care tratează aceeaşi temă. În acest fel se stimulează aspiraţiile creatoare ale elevilor, li se oferă sugestii în legătură cu manierele artistice de reflectare a diferitelor aspecte ale naturii, ale societăţii şi ale vieţii omului.

Multiple corelaţii şi transferuri de cunoştinţe, de capacităţi intervin între lecţiile de citire şi cele de gramatică. Acestea nu pot fi reduse la situaţiile în care la lecţiile de gramatică se cere folosirea materialului lingvistic din textele de citire studiate, cunoscute de elevi. O astfel de cerinţă trebuie, de regulă, avută în vedere. Dar nu această relaţie univocă de la citire la gramatică considerăm că este cea mai importantă, în sensul că lecţiile de citire oferă materialul de lucru pentru lecţiile de gramatică. Relaţia reversibilă, de la lecţiile de gramatică, aparatul noţional însuşit, regulile sintactice ale construcţiei corecte a propoziţiilor şi frazelor, valoarea morfologică a cuvintelor reprezintă criterii riguroase la care se raportează multiplele activităţi desfăşurate la lecţiile de citire în legătură cu explicarea cuvintelor şi expresiilor, cu înlănţuirea logică a ideilor şi explicarea lor corectă în cadrul fragmentelor, cu motivarea punctuaţiei şi ortografiei întîlnite. Lecţiile de citire, textele analizate oferă

Scanned with OKEN Scanner

un cîmp larg și variat de confirmare și raportare a noțiunilor și regulilor gramaticale la o diversitate de situații și prin aceasta crește valoarea lor operațională și se consolidează temeinic sub forma unor deprinderi de exprimare și scriere corectă, potrivit normelor gramaticale și logice, care sînt solicitate în mod obligatoriu în orice proces creator, idee pe care o exprimă și unul din autorii citați pe parcurs.

„Odată ce o cunoștință sau o deprindere a fost însușită, ea trebuie să fie folosită. Unele dovezi sugerează importanța varietății cazurilor și a exemplelor pentru facilitarea transferului învățării la problemele noi... În consecință, utilitatea oricărei capacități învățate va fi sporită dacă ea este exercitată în situații cît mai variate cu putință"*.

O altă modalitate prin care pot fi stimulate potențialitățile creative ale elevilor în perimetrul activităților desfășurate la lecțiile de citire o reprezintă transpunerea unor texte redate în dialog într-o formă cursivă. Sarcina didactică dată elevilor în acest scop se referă la o reconstrucție compozițională și expresivă care antrenează pe elevi într-o activitate cu un pronunțat caracter creator mult mai afirmat față de situațiile în care li se cere să povestească sau să repovestească textul potrivit manierei de exprimare în manual. Intervențiile personale ale elevilor sînt mult mai solicitate și se evită sau se diminuează într-o mare măsură tendința celor mai mulți dintre ei de a reproduce în mod mecanic textul, atunci cînd li se cere să-l povestească.

Eforturile depuse de elevi pentru transpunerea acțiunilor, faptelor, conflictelor într-o altă modalitate de comunicare angajează procese și operații mintale, trăiri afectiv-emoționale și capacități expresionale care se înscriu cu contribuții importante la dezvoltarea potențialului creativ al elevilor.

La un nivel și mai ridicat sînt antrenate și dezvoltate însușirile creatoare ale elevilor, atunci cînd sarcina didactică constă în transformarea textului din formă cursivă în formă de dialog. Astfel de teme îi solicită pe elevi să creeze adevărate scenarii cu caracter didactic și artistic. Restructurarea textului sub formă de dialog presupune introducerea unor personaje cărora trebuie să li se încredințeze diferite roluri în cadrul convorbirii lor, trebuie stabilit un anumit conținut al întrebărilor și al răspunsurilor în așa fel încît cuprinsul textului, conținutul lui să fie parcurs. Astfel de teme ar putea să constituie sarcini de lucru în cadrul lecțiilor de compunere, al muncii independente efectuată în clasă sau acasă. În orice cadru

---

* Robert Gagné, *op. cit.*, București, E.D.P., 1975, p. 179.

Scanned with OKEN Scanner

s-ar desfășura, sarcinile didactice legate de transformarea textului introduc în cadrul lecțiilor de citire situații de învățare în care participarea elevilor se situează pe primul plan, o participare care angajează și stimulează încercările și căutările elevilor pentru a ajunge la un rezultat ce încorporează fantezie, inventivitate, flexibilitate, capacități compoziționale și expresionale — însușiri cu ponderi deosebite în activitatea umană creatoare.

Este necesar să precizăm, că alegerea textelor pentru astfel de activități constituie o problemă deosebit de importantă. Nu orice text se pretează la astfel de transformări și de aceea ele trebuie alese cu multă grijă de către învățători. De regulă, textele care pot face obiectul unei astfel de prestații didactice sînt cele care aparțin genului epic și, în mod deosebit, narațiunile; ne referim mai ales la transformarea celor care trebuie transformate în formă de dialog.

2. Pedagogia expresiei literare la lecțiile de citire

O cerință deosebit de importantă care se ridică la o lecție de citire cu conținut literar, mai ales, se referă la analiza formei, a mijloacelor literare, a imaginilor artistice prin care textul literar ne comunică mesajul său ideologic și moral și ne determină să luăm o atitudine față de faptele de viață înfățișate. S-ar putea considera un început, bineînțeles, modest de familiarizare a elevilor cu metodologia analizei literare atît de mult solicitată în clasele mai mari în studiul literaturii.

Activitatea la care ne referim, în clasele mici, se limitează în cele mai multe cazuri la explicarea cuvintelor și expresiilor pe care elevii le întîlnesc pentru prima dată în textul studiat. Această activitate, care nu trebuie să fie singura, este deosebit de importantă și ea răspunde unei sarcini majore care revine studiului limbii române, îndeosebi în primele clase: precizarea, îmbogățirea, diversificarea vocabularului elevilor, însușirea resurselor expresive ale limbii, formarea deprinderilor de exprimare corectă, condiții esențiale pentru întreaga activitate de învățare. Cu cît elevul dispune de un registru lexical bogat și nuanțat și stăpînește modalitățile literare de exprimare, cu atît el va putea mai bine să înțeleagă diferite conținuturi informaționale, să le prelucreze și să-și exprime ideile și sentimentele sale.

Îmbogățirea vocabularului presupune lărgirea progresivă a sferei de cunoaștere a elevilor, a experienței lor de viață, înseamnă dobîndirea de noi achiziții care contribuie la constituirea și dezvoltarea conduitei sale verbale.

Scanned with OKEN Scanner

Dealtfel, precizarea vocabularului se împletește strîns cu activitatea de îmbogățire a lexicului, fiind un proces complex și de durată care nu se limitează la primele patru clase, ci se continuă pe tot parcursul școlarității. Acțiunile didactice angajate în acest proces dețin o pondere prioritară în predarea tuturor disciplinelor care alcătuiesc studiul limbii române în clasele I—IV: citirea, gramatica, compunerea. Precizarea vocabularului solicită din partea elevilor o înțelegere cît mai adecvată a sensului cuvîntului și folosirea lui corectă în vorbire. O activitate care se înscrie cu contribuții meritorii în realizarea acestui obiectiv constă în a forma la elevi capacitatea de a efectua diferențieri semantice (ca de exemplu: a umbla, a străbate, a cutreiera sau: a păzi, a veghea, a supraveghea), activități operatorii care duc la precizarea sensului fiecărui sinonim.

Precizarea poate fi realizată și prin operarea cu antonime, analize lexicale, legături de sensuri între cuvinte ș.a.

În mod insistent trebuie să se urmărească activizarea vocabularului, adică trecerea cuvintelor și expresiilor noi, învățate, în vocabularul activ al elevului. Nu se poate concepe dezvoltarea limbajului copilului dacă cuvintele și expresiile întîlnite pentru prima dată de către copii rămîn doar înregistrate în carnetul-vocabular. Elevul trebuie pus în situația de a transfera aceste achiziții lexicale în creațiile sale personale.

Cuvintele și expresiile noi întîlnite în textele de citire vor fi însușite de elevi numai în măsura în care ei le folosesc, ca resurse ale limbajului lor, pentru înțelegerea ideilor altora și pentru a se face înțeleși de către alții, prin comunicarea propriilor lor gînduri și stări sufletești.

Odată cu însușirea cuvintelor și expresiilor noi, copiii trebuie ajutați să pătrundă sensul ideilor exprimate prin cuvinte. În acest scop, ei trebuie orientați să opereze cu diferite sensuri ale aceluiași cuvînt și să găsească cuvinte diferite pentru exprimarea aceleiași idei.

În acest scop, pentru fiecare cuvînt și expresie nouă trebuie folosite variate exerciții lexicale, care să pună în evidență raporturile de sens ce se pot stabili între cuvinte, diferitele sensuri pe care acestea le pot primi în contexte, în variate construcții verbale. „Să-i punem pe copii să întrebuințeze cuvintele în diversele lor accepțiuni, în contexte accesibile, așa încît să poată înțelege ușor diferitele lor sensuri"*.

Prin aceste exerciții, fiecare elev va fi solicitat să încerce integrarea noilor cuvinte și expresii în fondul lui lexical și să probeze

* Robert Dottrens, *A educa și a instrui*, București, E.D.P., 1970, p. 89.

Scanned with OKEN Scanner

această integrare prin construcții proprii de exprimare verbală. Asemenea activități îi stimulează pe elevi în însușirea resurselor limbii, le formează capacitățile de combinare a cuvintelor în vederea exprimării cît mai precise și mai nuanțate a gîndurilor și sentimentelor. Exercițiile despre care aminteam reprezintă din partea elevilor încercări de creație, de afirmare a însușirilor creative, de manifestare a personalității lor. A dezvolta personalitatea, spune Robert Dottrens, înseamnă a o înzestra cu multiple mijloace de a se exprima în mod corespunzător.

Îmbogățirea vocabularului, dezvoltarea capacităților de exprimare ale elevilor reprezintă așadar activități de bază în cadrul unei lecții de citire. Să nu se considere că este un timp pierdut, dacă la o lecție de citire care cuprinde multe cuvinte și expresii cu sens figurativ se consumă chiar jumătate de oră pentru explicarea acestora și înțelegerea lor de către toți elevii. Ne întrebăm ce rost ar avea o citire repetată a textului, dacă elevii nu au reușit să pătrundă sensurile și semnificațiile acestor construcții literare prin care, dacă sînt însușite, limbajul copiilor dobîndește o mai mare forță de comunicare, de înțelegere, stimulînd în același timp capacitățile gîndirii și ale imaginației lor.

Ținînd seama de problemele de acest gen pe care le ridică unele texte de citire, de varietatea activităților ce se desfășoară în timpul lecției pentru asimilarea de către toți elevii a noilor achiziții lingvistice, s-ar putea concepe lecții speciale mai cu seamă în clasele a III-a și a IV-a destinate analizei formei literare în care este exprimat textul respectiv.

În această situație un text de citire s-ar preda în două lecții. Într-o lecție activitatea ar fi centrată pe analiza conținutului, pe desprinderea ideilor principale, pe însușirea structurii logice a textului, iar a doua lecție ar fi destinată analizei procedeelor și mijloacelor artistice specifice textului respectiv. Analizînd diferite texte de aceiași autori, elevii vor fi îndrumați să desprindă treptat stilurile artistice proprii care aparțin acestor scriitori.

Elevii vor fi sprijiniți să descopere elementele care conferă frumusețea formei unui text literar — epitete, metafore, comparații, forța de vizualizare, de plasticizare a cuvintelor, puterea de evocare a faptelor și evenimentelor, de personificare, încărcătura lor emoțională, capacitatea acestora de a ne transpune în situațiile înfățișate de autor.

„Interesul pentru frumos, capacitatea de a-l percepe și de a-l integra este una din exigențele fundamentale ale persoanei.

Scanned with OKEN Scanner

Experiența artistică — în domeniul producției formelor și al bucuriei estetice — este, împreună cu experiența științifică, una din cele două căi care duc la perceperea lumii în eterna ei noutate"*.

Prin valorificarea caracteristicilor specifice ale textului literar de a prezenta realitatea în imagini, învățătorul va cultiva la elevi sensibilitatea artistică, le va dezvolta puternice emoții estetice, le va forma capacitatea de receptare și înțelegere a frumosului.

Acționînd în cadrul lecțiilor de citire pentru realizarea sarcinilor educației estetice, creăm elevilor o mai mare deschidere spre viață, îl ajutăm să cunoască oamenii, faptele, frămîntările, bucuriile și grijile lor, relațiile lor cu ceilalți, să perceapă frumosul din viața socială și să-l promoveze la rîndul lor. Treptat, prin repetate activități desfășurate la lecțiile de citire, elevii vor ajunge la înțelegerea unității dintre conținutul textului și forma lui de exprimare, la sesizarea modalităților specifice, prin care este comunicat mesajul operei literare (al textului respectiv).

În același timp, textul de citire reprezintă pentru elevi un mijloc de exprimare, de exteriorizare a dorințelor, a aspirațiilor, a lumii lor interioare, un mijloc prin care ei comunică cu lumea.

Prin exercițiile de analiză a expresiei poetice, elevii sînt îndrumați să desprindă în mod treptat valorile artistice pe care le cuprinde opera literară, să sesizeze și să caute acele caracteristici și particularități care-i conferă frumusețea ei proprie, prin care se transmite forța de comunicare a gîndurilor și sentimentelor umane și prin aceasta puterea de influențare și de modelare pe care opera o exercită asupra cititorului.

Așa cum bine se cunoaște, tablourile naturii, faptele de viață, stările sufletești ale personajelor înfățișate în texte sînt filtrate, înțelese și trăite prin imaginația și gîndirea fiecăruia.

Perceperea artistică a textelor literare este, de aceea, un proces creator în care un rol considerabil îl joacă crearea unor noi imagini pe baza imaginilor citite și a celor stocate în memorie. Imaginile nou create se elaborează potrivit experienței, a orizontului de cunoaștere de care dispune fiecare elev. De aceea, învățătorul trebuie să cunoască această experiență de viață, de cunoaștere și afectiv-emoțională a elevilor, pentru a determina înțelegerea și trăirea de către fiecare elev a mesajului ideologic și estetic al textului literar.

Înțelegerea literaturii — începînd cu studierea unui text literar care constituie obiectul lecțiilor de citire, este determinată de întreaga experiență de viață a elevului, în funcție de care se elaborează o atitudine personală față de opera literară.

---

* Edgar Faure, *A învăța să fii*, București, E.D.P., 1974, p. 116—117.

Scanned with OKEN Scanner

Formarea și dezvoltarea judecăților estetice, apreciative se încadrează într-o procesualitate pe traiectoria școlarității, dar premisele acestora se constituie din clasele mici de la primele contacte ale elevilor cu un text literar. Aceste contacte solicită întreaga experiență cognitivă și afectivă a elevilor, o solicită într-un mod conflictual și o angajează, o dezvoltă în direcția mesajului pe care-l promovează textul analizat.

Textul literar și opera literară, în general, trebuie să fie în așa fel analizate, discutate cu elevii încît să dezvolte la fiecare din ei o atitudine personală rațională și afectiv-emoțională, să-i facă să vibreze și să mediteze și să acționeze pentru promovarea în propria viață și a colectivității în care trăiesc a eticului și frumosului.

Robert Dottrens în lucrarea la care ne-am referit de mai multe ori, și aceasta pentru motivul că ea se adresează în mod predilect învățătorilor, constituind în acest scop un îndrumător metodic prețios pentru activitatea lor, insistă asupra importanței care trebuie acordată analizei valorii estetice și lingvistice a unui text literar. Autorul formulează cîteva întrebări care ar putea fi considerate repere metodologice în analiza artistică a unui text literar, deschizînd o nouă viziune în legătură cu activitățile pe care trebuie să le desfășoare învățătorii în acest scop: „Cum procedează un autor pentru a prezenta personaje, fapte, situații? Cum povestește? Prin ce mijloace reușește să ne emoționeze, să ne rețină atenția, să ne facă să simțim plăcere pentru că au citit pasajul respectiv... Din analiza textului se degajă frumusețea limbii ale cărei cuvinte și forme dau stilului fiecărui autor particularitățile sale și care dovedesc talentul său de scriitor"*.

Întrebările menționate atrag atenția învățătorilor ca în analiza formei unui text literar să nu se limiteze doar la explicarea cuvintelor și expresiilor. Așa cum se sugerează, procesul de analiză merge mai departe introducînd pe elevi în cunoașterea procedeelor artistice folosite de fiecare scriitor pentru a înfățișa diferite fapte de viață și aspecte din realitate, prin care reușește să ne convingă, să ne emoționeze. Prin aceste procedee, încă din clasele mici (începînd cu clasele a III-a și a IV-a) elevii vor începe să identifice arta compozițională a fiecărui scriitor, maniera sa artistică, talentul lui.

Explicarea cuvintelor și a expresiilor figurative se va realiza, ca și celelalte obiective ale lecțiilor de citire, printr-o susținută antrenare a elevilor. Ei vor fi solicitați să găsească diferite tălmăciri ale cuvintelor și expresiilor întîlnite în textele de citire, să încerce variate explicații ale sensului cuvintelor în diferite contexte, să facă

* R. Dottrens, *op. cit.*, p. 120.

Scanned with OKEN Scanner

apel la lectura particulară, la unele emisiuni de radio și televiziune în care au auzit eventual cuvintele și expresiile care formează obiectul analizei. Asemenea discuții ar putea fi considerate, în același timp, într-o concepție și mai largă, un fel de probă pentru diagnosticarea vocabularului elevilor și a comportamentului lor verbal în general. Și cu aceste prilejuri învățătorul va putea să constate diferențierile de limbaj care există între elevi și în consecință să aplice un tratament individual, în sensul organizării unor activități speciale cu elevii care ar manifesta anumite handicapuri în domeniul limbajului. În această privință au fost elaborate numeroase studii atît în alte țări cît și în țara noastră în legătură cu handicapul verbal care reprezintă o cauză principală a eșecurilor școlare. În mod unanim specialiștii care s-au ocupat de problema limbajului, de inteligența verbal-logică consideră că insuficienta stăpînire de către unii elevi a instrumentelor lingvistice elementare constituie o piedică în procesul adaptării lor școlare și a integrării socio-profesionale.

Autorii respectivi subliniază importanța și necesitatea formării și dezvoltării la elevi a unei conduite verbale care, stimulînd activitatea intelectuală, determină procesul de învățare și influențează asupra întregii dezvoltări psihice. Activitatea pentru explicarea cuvintelor și expresiilor ar trebui denumită mai corect o activitate pentru însușirea, învățarea și folosirea resurselor expresive ale limbii, care nu se limitează însă numai la lexic. Activitatea la care ne referim, etapă obligatorie a oricărei lecții de citire, are rostul să cultive expresia orală, să-i învețe pe elevi cum să se exprime corect, literar, concis și plastic în același timp, cum să lucreze pentru perfecționarea propriului lor limbaj. Tratînd despre instrumentele comunicației culturale în epoca noastră, Edgar Faure, în cunoscuta lucrare „A învăța să fii", scoate în evidență rolul expresiei orale care trebuie pe scară largă cultivată în procesul de instruire și educare a elevilor.

„Expresia orală este pe cale de a recîștiga parțial locul ce-l deținea în cadrul comunicării înainte de inventarea tiparului. Mai mulți factori acționează în acest sens: prin extinderea luată de mijloacele de comunicare de masă o mare parte a informațiilor se transmite prin vorbire, departe de a se reduce, numărul meseriilor bazate pe vorbire tinde să crească"*.

Un alt autor contemporan evidențiază rolul capacităților de exprimare orală ca o condiție esențială pentru realizarea cooperării și a schimbului de idei în cadrul grupurilor umane în care activează și trăiește individul. „Atît întîlnirea cu „celălalt", cît și restituirea către grupă a descoperirilor făcute în exterior sînt fenomene inevi-

* Edgar Faure, *A învăța să fii*, București, E.D.P., 1974, p. 110.

tabile și vor constitui obiectul unei pedagogii progresive. Spre a-l accepta pe altul așa cum este el și, într-un fel, a simți chiar că ai nevoie de el pentru că este deosebit trebuie să fi învățat să asculți. Pentru a depăși schimbul superficial și a ajunge la autenticitate, trebuie să fi învățat să te exprimi. „La baza rezervei sau reținerii se află, în realitate, doar o jenă sau o stîngăcie, iar proiectul nostru trebuie să-și fixeze drept scop să-l facă pe tînăr să se simtă, treptat, în largul său"*.

Însușirea capacităților de exprimare este un proces complex care, pe lîngă îmbogățirea și activizarea fondului lexical și sporirea capacității sale operatorii și de transfer, implică ca o condiție sine qua non formarea deprinderilor elevilor de a vorbi logic, închegat, sistematic, de a îmbina cuvintele și expresiile în propoziții cu înțeles, folosind structuri gramaticale corecte, potrivit normelor lingvistice specifice limbii noastre literare.

Urmărind formarea deprinderilor de exprimare ale elevilor, învățătorul acționează în același timp asupra dezvoltării gîndirii lor și aceasta pentru motivul că între gîndire și limbaj există o legătură indisolubilă, limba fiind realitatea nemijlocită a gîndirii. Un vocabular bogat, nuanțat și diversificat, o exprimare construită gramatical, claritatea și precizia propozițiilor și frazelor reprezintă modalități de desfășurare a gîndurilor, de elaborare a ideilor noastre.

Cunoașterea, înțelegerea și însușirea de către elevi a resurselor compoziționale și expresive ale textelor de citire reprezintă condiția esențială a formării deprinderilor de citire expresivă, pentru dezvoltarea unei vorbiri nuanțate, colorate, capabilă să redea diversitatea, profunzimea și intensitatea gîndurilor, sentimentelor, trăirilor afectiv-emoționale care sînt caracteristice diferitelor personaje din text.

Vorbind de dezvoltarea capacităților expresive, de amplificarea resurselor de comunicare de care dispune ființa umană nu trebuie să neglijăm cultivarea la elevi a expresiei gestuale care susține și sporește forța de exprimare a gîndurilor și sentimentelor. Conținutul multor texte și limbajul diferitelor personaje pentru a fi înțelese obligă în multe situații pe învățător să se sprijine pe limbajele ectosemantice (mimică, pantomimă, gesturi) și să solicite pe elevi să le folosească corect ca forme de trăire și de comunicare. În această privință este semnificativă remarca pe care o face Bertrand Schwartz în lucrarea citată: „... Interlocutorii sînt actori ai vieții: ei adoptă atitudini, interpretează roluri. Or, acest lucru este dificil fără să reproduci, tot atît de spontan pe cît te exprimi verbal, atitudini cor-

* Bertrand Schwartz, *Educația mîine*, București, E.D.P., 1976, p. 189.

porale și expresii fizionomice, și fără să tălmăcești prin ele emoții și sentimente. Vom înțelege anevoie și incomplet vorbirea, dacă ne sînt mascate expresiile corporale și apogiaturile emotive care o sprijină. Exprimarea orală este deci legată în chip spontan de o exprimare gestuală și orice semnificat are inițial nevoie de această expresie dublă și indisolubilă. Multe imperfecțiuni sau carențe ale limbii vorbite nu sînt tolerabile decît în măsura în care sînt compensate prin acest sprijin indispensabil"*.

Pe marginea opiniilor exprimate s-ar impune să se acorde un loc mai important în cadrul analizei și interpretării textelor de citire, a unor activități, a unor montaje didactice menite să inițieze pe elevi în arta dramatizării. Astfel, citirea pe roluri, care se practică de obicei, ar putea să se bucure de o mai mare prezență în activitățile desfășurate de elevi asupra textelor care se pretează la asemenea interpretări. Dar această activitate trebuie să cultive nu numai expresia verbală, ci și celelalte forme de expresie care deopotrivă contribuie la înțelegerea și trăirea textului. În acest sens, învățătorul va insista asupra interpretării de către elevii care citesc, a rolului încredințat, pentru a exprima cît mai adecvat caracterul personajului respectiv, modul lui de a vorbi, firea lui, folosindu-se de mimica în gesturile corespunzătoare care îl definesc. În acest mod se formează la elevi unele capacități interpretative care reprezintă o îmbinare a nuanțării și modulației vocii cu mimica, cu gesturile, cu mișcările amplificînd astfel forța de comunicare și de exprimare în relațiile interumane, în realizarea schimbului de idei, de opinii, în afirmarea și susținerea convingerilor.

3. Sincronizări — imagine și text la lecțiile de citire

Importante funcții instructiv-educative îndeplinesc în cadrul lecțiilor de citire ilustrațiile din manuale, ca și ilustrațiile și imaginile în general.

Întrucît referirile le-am făcut în legătură cu textele din manuale, ne vom mărgini să ridicăm cîteva probleme legate de imaginile care însoțesc aceste texte. „Cea mai importantă funcție pedagogică a imaginilor, ca mijloace de instruire, este de a prezenta situația-stimul"**. Aceste imagini pot constitui punctul de plecare în demarajul lecției, elemente de sprijin în analiza conținutului textului sau ca auxiliare

---

* Bertrand Schwartz, *Educația mîine*, București, E.D.P., 1976, p. 89.

** Robert M. Gagné, *op. cit.*, p. 306.

în etapele de fixare și în elaborarea concluziilor finale. Unii autori de metodici susțin că ilustrația care, așa cum se știe în mod curent, este plasată în pagină înaintea textului, să fie analizată cu elevii la sfîrșitul lecției sau într-o etapă prefinală. Argumentele pe care le aduc în sprijinul acestei idei se referă la faptul că analiza prealabilă a imaginii ar anihila interesul și atenția acestora pentru lectură și pentru analiza ce urmează să se desfășoare în cadrul lecției. În legătură cu această obiecțiune se cuvine să facem cîteva precizări de ordin psihologic. Așa cum au observat toți învățătorii, atunci cînd elevii deschid cartea cu pagina la textul respectiv, atenția lor este atrasă de prezența imaginii care are rol de stimul în declanșarea curiozității și a interesului. Încercarea de a interzice elevilor să observe ilustrația ar fi un nonsens, pentru că așa cum se știe, activitatea de cunoaștere a elevilor din clasele mici începe cu intuirea obiectelor și fenomenelor reale sau a substitutelor acestora — a imaginilor. Cu cît imaginile sînt mai vii, mai expresive, cu o tematică dinamică, cu atît crește forța lor de atracție, de captare a atenției elevilor.

Dacă s-ar trece la citirea textului lăsînd analiza ilustrației pentru o activitate finală, ar însemna ca lecția să înceapă sub semnul unei interdicții, și în loc de a stimula și canaliza spontaneitatea și curiozitatea elevilor, nu am face altceva decît să le anihilăm și odată cu aceasta să umbrim climatul afectiv în care trebuie să se desfășoare lecția.

Cealaltă obiecție constă în aceea că intuirea ilustrației la începutul lecției ar oferi toate elementele cognitive ale textului și în consecință elevii n-ar mai manifesta interes în activitatea de citire și de analiză a lui. Problema care se ridică se referă la metodologia intuirii ilustrației. Am putea spune că intuirea ilustrației la începutul lecției trebuie să ofere elevilor ceva, dar să nu le ofere totul. Observarea dirijată a ilustrației trebuie să dea elevilor o imagine de ansamblu, să satisfacă curiozitatea elevilor în legătură cu anumite elemente pe care le înfățișează și, în același timp, să declanșeze o curiozitate de natură epistemică, să ridice o problemă a cărei dezlegare elevii o vor dobîndi prin lectura și analiza textului.

Procedînd în acest mod, s-ar putea spune că lecția de citire se înscrie încă de la început într-un cadru problematic stimulînd efortul conștient, tensional al elevului în procesul de învățare.

Așa cum subliniază autorul citat mai înainte, „o altă funcție bine îndeplinită de imagine este aceea de punct de sprijin". În această accepțiune imaginea poate fi folosită pe parcursul desfășurării lecției de citire. La ea se face apel în analiza fragmentelor, în caracterizarea personajelor, în explicarea cuvintelor necunoscute și a ex-

Scanned with OKEN Scanner

presiilor literare. Sînt situații cînd se impune o sincronizare permanentă a analizei textului cu imaginile corespunzătoare mai cu seamă în primele două clase.

Pentru a determina o mai bună înțelegere a ideilor sau pentru a ne convinge de acest rezultat se poate cere elevilor să indice care aspect din imagine corespunde unui fragment sau altuia și invers, să găsească în text unele aspecte înfățișate în imagine. Acest procedeu se poate utiliza mai ales în cadrul citirii selective. Uneori se pot indica și alte sarcini cu un grad sporit de efort intelectual, în sensul ca elevii să sesizeze care aspecte înfățișate în text nu sînt exprimate în imagine și cum ar putea fi întregită în acest scop imaginea respectivă. În cazul cînd imaginea cuprinde aspecte care nu sînt incluse în text, elevii vor fi solicitați să exprime opinii în legătură cu modul în care ar fi trebuit completat textul.

În același fel se poate proceda la caracterizarea personajelor. Unele însușiri ale acestora, și îndeosebi trăsăturile fizice, se desprind în modul în care sînt prezentate în ilustrații. Așa cum bine se cunoaște, trăsăturile fizice exprimă într-o anumită măsură și însușirile sufletești. Din aceste motive, caracterizarea pe care o realizează textul trebuie sincronizată cu cea redată în ilustrații, procedîndu-se, așa cum s-a mai arătat, la completările reciproce ale imaginii și ale textului în condițiile în care sînt necesare astfel de intervenții.

Situații similare apar și în ceea ce privește tablourile din natură sau diferite scene istorice.

Astfel de activități stimulează procesele gîndirii și ale imaginației elevilor, contribuie la dezvoltarea însușirilor lor creative, dinamizează discuțiile din cadrul lecției.

Ilustrațiile din manuale au deci un rol funcțional, ele fiind solicitate în toate etapele lecției, în vederea realizării sarcinii ei didactice fundamentale — înțelegerea textului, a tuturor componentelor sale.

În anumite situații, studierea imaginii din manual poate constitui o temă pentru activitatea independentă a elevilor. Dar, așa cum s-a recomandat și pentru citirea în gînd, se impune ca și studierea independentă de către elevi a imaginii să fie subordonată unei sarcini menită să antreneze pe elevi într-o activitate conștientă de analiză, de descifrare. Așa, de exemplu, li se poate cere să desprindă trăsăturile unor personaje, caracteristicile unor aspecte și tablouri din natură, însușirile unor obiecte ș.a.

Dar numai imaginile din manuale nu sînt suficiente pentru a ilustra și concretiza conținutul textului și a ușura înțelegerea lui de către elevi. Tot atît de necesar, și în multe cazuri într-o proporție mai mare, trebuie folosite diapozitivele, diafilmele, diferite albume

Scanned with OKEN Scanner

și filme didactice sau unele secvențe din acestea, care extind enorm posibilitățile de cunoaștere și de înțelegere ale elevilor.

Oricare ar fi materialul ilustrativ folosit, acesta trebuie corelat cu textul, trebuie să fie pus în slujba obiectivelor lecției, el trebuie să contribuie la realizarea, valorificarea conținutului.

Analiza imaginilor de orice formă ar fi ele are și un alt scop, acela de a-i învăța pe elevi cum să se instruiască cu ajutorul acestui limbaj, care se afirmă tot mai mult în procesul de comunicare, de cunoaștere și învățare.

„Comunicarea prin imagine s-a introdus cu o forță și o amploare fără precedent. Reprezentarea vizuală invadează universul fiecăruia, oriunde pătrund formele vieții moderne. Imaginea este, începînd de acum, prezentă la diferitele niveluri ale experienței culturale, fie ca vector de informare, fie ca instrument de investigație, de investigație științifică, fie ca element de divertisment"*.

Din această perspectivă, s-ar putea consacra lecții speciale sau etape ale acestora studierii ilustrațiilor care însoțesc textul. Simpla intuire a unor astfel de imagini, expediată foarte repede și consumată de regulă prin întrebarea „ce vedeți aici?" nu justifică prezența acestora în manuale. Nu sînt puține cazurile în care ilustrațiile, prin coloritul lor, prin puterea de evocare, prin forța de stimulare a imaginației elevilor, prin problematica pe care o ridică constituie un exercițiu de maximă antrenare intelectuală a elevilor, incomparabilă cu ceea ce oferă unele texte din acest punct de vedere. O ilustrație bine realizată din punct de vedere grafic și, în primul rînd, concepută de autor în concordanță cu conținutul textului ajută la o mai temeinică înțelegere a conținutului acestuia, contribuie la dezvoltarea sensibilității și emoției artistice, a atitudinii față de faptele, întîmplările comunicate de text și ilustrate prin imaginea respectivă. Pornind de la aceste considerente psihopedagogice, ilustrația nu mai apare ca o anexă a textului, ci ea este învestită cu multiple funcționalități și roluri în procesul de receptare, înțelegere și trăire a textului, fiind o parte componentă a acestuia.

Activitatea desfășurată cu elevii în vederea studierii, citirii, „decodificării" imaginilor se înscrie cu contribuții importante la dezvoltarea spiritului de observație, a curiozității, imaginației elevilor și a unor importante operații mintale — comparația, analiza, sinteza, clasificarea, identificarea judecății apreciative, la declanșarea unor trăiri afectiv-emoționale. Avînd asemenea funcții cognitiv-formative, analiza imaginilor nu se reduce la o simplă activitate perceptivă, ci reprezintă un autentic demers de cunoaștere, înțelegere și interpre-

* Edgar Faure, *op. cit.*, p. 111.

tare a unor conținuturi exprimate într-un limbaj specific, care, ca și limbajul oral și scris, ne comunică idei, sentimente, valori morale, estetice, experiență umană de cunoaștere și de muncă.

În acest demers de cunoaștere și de învățare prin medierea imaginilor, un rol esențial îl au întrebările elaborate de învățător și adresate elevilor. Din acest motiv, în loc de reproducerea de către învățător a ilustrațiilor din carte prin confecționarea unor planșe, mai mult sau mai puțin izbutite, acesta s-ar concentra și ar consuma cu mai mult folos timpul pentru elaborarea întrebărilor cu ajutorul cărora elevii sînt stimulați și îndrumați să desprindă însușirile obiectelor reprezentate, relațiile dintre acestea, înfățișarea unor personaje care redau anumite trăsături ale conduitei lor, semnificația acțiunilor din scenele prezentate, caracteristicile fizico-geografice și umane ale unor localități și peisaje naturale.

Imaginile pot fi folosite cu succes pentru explicarea unor cuvinte și expresii noi pe care le cuprinde textul respectiv înainte de a se trece la citirea acestuia ca și pe parcursul lecturii.

Așa cum un text nu se studiază numai sub aspectul conținutului său, ci se analizează deopotrivă și forma expresiei, modalitățile prin care autorul ne comunică ideile, sentimentele, faptele și întîmplările, tablourile din natură, tot așa și ilustrația obligă la considerarea ei și din punct de vedere artistic. Cu elevii din clasele mai mari (clasele III—IV) se pot purta discuții în legătură cu menirea artistică folosită de autor pentru a ne comunica un anumit conținut, un mesaj. Elevii vor fi inițiați, în mod treptat, așa cum se recomandă la lecțiile de educație artistică-plastică, să înțeleagă semnificația culorilor prin care sînt redate faptele de viață, aspectele din realitate înfățișate în ilustrație, modul artistic prin care unele sînt mai puternic reliefate, situarea obiectelor sau personajelor în diferite planuri. Astfel, activitățile desfășurate la lecțiile de citire și, în special cele care privesc analiza ilustrațiilor, contribuie la realizarea educației artistice-plastice și, în general, estetice a elevilor. Trebuie valorificate toate posibilitățile pe care le oferă astfel de activități pentru însușirea de către elevi a valențelor expresive ale limbajului plastic, pentru dezvoltarea capacităților afective și intelectuale de a înțelege și aprecia formele estetice de exprimare a frumosului, pentru a le forma o gîndire și o viziune estetică asupra realității. Se realizează astfel o corelație funcțională între lecțiile de citire și lecțiile de educație artistică-plastică care deopotrivă trebuie concepute și realizate pentru educarea umanistă a elevilor, pentru formarea și afirmarea dimensiunii sensibile a ființei umane.

Scanned with OKEN Scanner

Această viziune în legătură cu formarea personalității umane în condițiile societății contemporane, se impune și din alte motive după cum arată unele studii întreprinse în acest sens.

„Concomitent cu creșterea componenței intelectuale a activității sociale va crește — ca un aspect dialectal complementar — ponderea elementului afectiv-emoțional în activitate, stimulat printre altele, și de comunicarea prin mesaje ecto-semantice neverbalizate (cum este cea din pictură, muzică, plastică etc.), care va prevala asupra comunicării prin mesaje semantice, logice, verbalizate, fapt care-i îndreptățește pe unii specialiști să vorbească despre o civilizație a imaginii"*.

Considerentele exprimate mai sus pledează pentru organizarea unor genuri de activități didactice în care să se valorifice optimal valențele artistico-estetice ale textului literar și ale ilustrațiilor care-l însoțesc. Obiectivele acestui tip de lecții vor fi centrate pe dezvoltarea percepțiilor artistice, pe formarea gustului estetic, pe cultivarea unor atitudini emoțional pozitive față de opera de artă exprimată prin text și ilustrație. Ne referim la acele texte de citire și la ilustrațiile ce le însoțesc care să reprezinte realizări artistice valoroase.

În ce privește textele de citire, în manualele școlare există multe poezii și fragmente în proză ale căror autori sînt scriitori de prestigiu din literatura noastră clasică și contemporană. De asemenea, manualele conțin un număr însemnat de ilustrații izbutite care sînt reproduceri după opere de artă intrate în patrimoniul artistic. Pentru problema pe care o discutăm, și aceasta trebuie să fie o cerință generală, ca între texte și ilustrații să fie o sincronizare în ceea ce privește nivelul lor artistic de realizare. Un text izbutit din punct de vedere artistic însoțit de o ilustrație palidă, nesemnificativă și invers nu creează condiții pentru a pune în evidență specificitatea limbajelor de comunicare, modalitățile artistice diferite prin care se comunică însă aceleași idei, aceleași senfimente. Prin discuțiile purtate cu elevii, prin analizele desfășurate aceștia vor fi conduși și să înțeleagă în mod treptat, dar organizat, metodic rolul diferitelor limbaje — a celui oral, scris și al celui imagistic — în comunicarea umană, valorile artistice, estetice, morale pe care le exprimă, capacitatea lor de a influența și modela personalitatea umană.

Așa cum este bine cunoscut, însușirea de către elevi a diferitelor limbaje — ale științei, tehnicii, artei — constituie un obiectiv de prim ordin al activității de învățare. Prin intermediul lor, ca instrumente de cunoaștere, elevii vor asimila și interioriza în mod treptat dar

* Institutul de cercetări pedagogice și psihologice — *Analiza procesului de învățămînt*, București, E.D.P., 1977, p. 83—84.

activ modelele social-istorice „date sub forma cunoștințelor obiective — adică creații umane, materiale și spirituale, cristalizate în unelte, în produse industriale, în limbă, în știință, în tehnică, în artă"*.

Unii învățători procedează la reproducerea ilustrațiilor care însoțesc textul într-o planșă sau chiar în mai multe consumînd astfel mult timp care ar putea fi folosit pentru alte activități pe care le solicită o bună pregătire a lecțiilor. În situațiile cînd ilustrațiile se găsesc în fiecare manual elevii trebuie îndrumați și învățați să lucreze cu manualul lor, să studieze deopotrivă imaginea, ca și textul. Pe de altă parte, prin reproducerea imaginii într-un desen executat de învățător, ilustrațiile respective, în cele mai multe cazuri, se denaturează, ele nu pot fi realizate la nivelul artistic și tehnic la care au fost create de autorii lor ca specialiști în arta plastică sau grafică. Aceștia le-au executat, de regulă, în concordanță cu conținutul textului urmărind să pună în evidență aspectele și relațiile esențiale.

Această observație nu trebuie să conducă la concluzia că s-ar interzice învățătorilor să folosească la lecții și alte ilustrații decît cele cuprinse în manuale. Conținuturile variate ale textelor, încărcătura lor informațională și afectiv-emoțională, gradul diferit de accesibilitate al acestora impun repetate apeluri la suporturile concrete, intuitive de diferite categorii. Același lucru se poate spune despre desenele executate de învățător care, în lipsa altor mijloace, sînt necesare pentru a ușura procesul înțelegerii, al învățării eficiente.

Multe din ilustrațiile cuprinse în manuale sînt realizate la dimensiuni mai mari și în condiții grafice mai izbutite în diferite tablouri, planșe editate în mod special pentru clasele mici și care sporesc continuu echipamentul didactic al școlilor. Este firesc și se impune în mod necesar ca învățătorii să le folosească la lecții și să pună astfel în valoare funcționalitatea lor în sprijinul demersurilor de cunoaștere și învățare a elevilor.

În condițiile cînd aceste planșe, tablouri, colecții de ilustrații exprimă mai clar, mai vizibil și mai convingător conținutul textului și stimulează în mai mare măsură curiozitatea și interesul de cunoaștere al elevilor în comparație cu imaginile din carte, atunci materialul didactic grafic la care ne referim va constitui primul moment perceptiv. Ilustrațiile din manual vor fi folosite în acest caz, pentru reconstituirea de către elevi a elementelor exprimate în imaginile inițiale redate prin planșe, tablouri ș.a.

Așa cum s-a mai arătat, pe baza unor motive de natură psihopedagogică ilustrațiile din manuale formează o unitate funcțională

---

* Kulcsár, T., *Factorii psihologici ai reușitei școlare*, București, E.D.P., 1978, p. 190.

cu textul. De aceea, oricare ar fi nivelul lor de realizare estetică și grafică ele trebuie să solicite un comentariu desfășurat de învățător cu elevii. Pe lîngă alte considerente, un astfel de dialog îi învață pe elevi să aibă o atitudine cognitivă față de orice expresie grafică, imagistică, simbolică care, de regulă, însoțesc orice text sau studiu propus pentru o instruire organizată, sistematică.

În fond, prezența ilustrațiilor în manualele școlare, mai ales în manualele pentru clasele mici, precum și ilustrațiile în general, au rostul de a da textelor mai multă concreteță, de a ajuta pe elevi să-și reprezinte, să vizualizeze conținutul acestora, să-l facă mai accesibil avînd în vedere caracterul instructiv-concret al activității psihice caracteristică elevilor de vîrstă școlară mică.

Întrucît imaginile nu au rol decorativ și nici doar o simplă funcție de ilustrare, prezentarea lor în manualele de citire n-ar trebui redusă la un tablou general care este plasat în cele mai multe cazuri înaintea textului.

Considerăm că ar fi mai potrivit, mai ales în primele clase ale ciclului primar, ca imaginile să fie sincronizate cu fragmentele, cu momentele, cu situațiile înfățișate în text. În acest caz ar exista o suită de imagini care ar însoți, ar ilustra ceea ce reprezintă mai important fragmentele respective. În acest mod, imaginea și textul s-ar susține și completa reciproc în vederea înțelegerii, desprinderii de către elevi a ideilor și sentimentelor pe care le comunică fiecare fragment. În final, în consens cu demersul metodologic al unei lecții de citire care solicită o secvență de încheiere, de concluzie, de generalizare și-ar putea găsi locul o imagine de ansamblu, plasată de data aceasta la sfîrșitul textului, care să ofere posibilitatea unor discuții cu caracter generalizator care valorifică într-o sinteză comunicarea transmisă de text și de imaginea care-l susține și-l întregește. În condițiile în care actualele manuale nu realizează această cerință, s-ar putea organiza o discuție cu elevii în cadrul căreia ei ar fi solicitați să-și imagineze o astfel de ilustrație, să arate elementele ei componente, să se raporteze la conținutul textului și să găsească diferite modalități de reprezentare imagistică a situațiilor, întîmplărilor.

Scanned with OKEN Scanner

IX.

Lecţiile de citire în viziunea problematicii educaţiei morale

Programul educativ elaborat de partidul nostru, întruchipat în cadrul principiilor şi normelor muncii şi vieţii comuniştilor, al eticii şi echităţii socialiste constituie îndreptarul principial şi metodologic în educarea moral-cetăţenească a întregului popor, a tinerei generaţii începînd de la vîrsta cea mai fragedă. Valorile morale ale socialismului trebuie asimilate organic de către elevi, interiorizate, trăite şi exprimate pe planul conduitei de fiecare zi, aşa cum a indicat secretarul general al partidului: „Toate aceste cerinţe trebuie să devină de fapt norme de convieţuire şi de relaţii pentru toţi oamenii muncii, pentru întregul nostru popor. În acest spirit trebuie educaţi copiii şi tinerii patriei noastre".

Educarea tineretului şcolar în spiritul înaltelor îndatoriri şi responsabilităţi reprezintă o finalitate a operei educative a şcolii, reprezintă în acelaşi timp şi criteriul de apreciere a eficacităţii practice a muncii educative.

Textele de citire, îndeosebi cu conţinut literar — mai corect cu caracter beletristic — oferă largi şi multiple posibilităţi pentru realizarea sarcinilor educării morale a elevilor. Nici o altă disciplină sau activitate didactică desfăşurate în aceste clase nu dispun de un asemenea potenţial. Noţiunile şi cunoştinţele morale care constituie fundamentul teoretic al conştiinţei morale, în proces de constituire la elevii din clasele mici, cu rol reglator în procesul de formare a conduitei morale, se însuşesc mai ales prin studierea textelor de citire. Conţinutul lor reprezintă, în acelaşi timp, o sursă inepuizabilă pentru cultivarea sentimentelor morale superioare, care prin fuziune cu cunoştinţele morale determină constituirea convingerilor morale.

Scanned with OKEN Scanner

Un text de citire trebuie analizat și din perspectiva acestor importante obiective educative, în vederea valorificării lui optimale. Așa cum se cunoaște, profilul moral care trebuie să încununeze întreaga muncă de educație a tinerei generații este complex, însumînd o multitudine de însușiri și calități morale. Un text de citire nu se referă la toate aceste însușiri, ci este centrat pe anumite sarcini educative.

În același timp, aceeași tematică educativă este reluată și îmbogățită de mai multe texte în cadrul aceleiași clase sau de la o clasă la alta. Este important ca învățătorul să stabilească locul pe care-l ocupă în această tematică fiecare text, contribuția pe care el o aduce în însușirea unor noțiuni morale sau la dezvoltarea acestora, la cultivarea sentimentelor corespunzătoare, la lărgirea experienței morale a elevilor.

În acest mod, obiectivele educative ale lecției nu vor fi formulate la modul general, ci în funcție de conținutul textului, acestea se vor referi la însușirea unor reprezentări și noțiuni morale, ca de exemplu: patrie, patriotism, colectivism, cooperare, întrajutorare, disciplină, hărnicie, dreptate, curaj, inițiativă, eroism, prietenie, tovărășie, dragoste ș.a., la dezvoltarea unor trăiri afective puternice, la formarea unor atitudini în legătură cu aceste conținuturi.

Formarea reprezentărilor și noțiunilor morale constituie, în structura sarcinilor educației morale, prima etapă chiar la elevii din clasele mici, cînd accentul trebuie pus pe conduită. Informația morală îl ajută pe elev să înțeleagă semnificația noțiunilor și principiilor moralei comuniste, să-și însușească criterii de apreciere a faptelor cu ajutorul cărora poate să răspundă la întrebarea „ce e rău și ce e bine" în comportarea sa și a semenilor săi.

„Numai informația morală conferă unei acțiuni morale adecvarea ei la un sistem de valori morale... ea oferă conștiinței morale capacitatea de a opera cu valori"*. De aceea, în procesul de formare a conștiinței morale și a conduitei morale corespunzătoare este necesar să se pornească de la explicarea noțiunilor morale pe care elevii le întîlnesc în textele de citire. Această explicație, în cadrul convorbirilor care se poartă cu elevii din clasele mici trebuie să aibă un caracter viu, plastic, impresionant, ancorate cît mai mult în experiența de viață a elevilor, o cît mai mare încărcătură emoțională pentru a determina la elevi trăiri afective adînci, cunoscut fiind faptul că la copiii de vîrstă școlară mică toate influențele educative se grefează pe un puternic fond afectiv. Așa cum afirmă autorul citat mai sus convingerile sînt de fapt trăiri afective ale ideilor morale

* O. Safran, *Instruirea morală*, București, E.D.P., 1974, p. 36.

întrucît „influența educativă pe planul moralității este dependentă de legăturile pe care le stabilește cu afectivitatea, cu subiectivitatea elevului, de măsura în care ea reușește să pătrundă pînă în zonele cele mai adînci ale ființei"*.

Conținutul multor texte din cărțile de limba română pentru clasele mici și mijlocii îl constituie povestirea sau descrierea unor fapte, acțiuni, întîmplări din viața unor personaje.

Introducerea în manuale a acestor texte răspunde unor particularități ale elevilor de această vîrstă, ei manifestînd un viu interes pentru astfel de lecturi care narează fapte și întîmplări, situații conflictuale în care se înfruntă forțe adverse unde personajul, eroul pozitiv, iese victorios sau învinge cauza pe care el a slujit-o.

Pe lîngă scopul de a satisface o plăcere a elevilor, de a le produce o emoție estetică și de a le cultiva interesul pentru lectură, textele la care ne referim vizează, în primul rînd, realizarea unor importante sarcini ale educației moral-cetățenești.

S-ar putea spune că ele se încadrează într-o concepție și o metodică a educării morale a elevilor din clasele mici, a căror comportare se modelează, mai ales, pe baza exemplelor oferite.

Dacă forța de influențare, de stimulare a exemplelor directe — părinți, educatori, alte persoane din mediul ambiant al copilului — nu comportă comentarii, exemplele pe care ni le oferă literatura în general ridică însă probleme în legătură cu metodica valorificării acestora.

Personajele, eroii despre ale căror fapte relatează textele, reprezintă modele de conduită morală și civică, sînt purtătoare ale unor însușiri alese pe care vrem să le cultivăm la copii, începînd cu primii ani de educație organizată, din primii ani de școală.

„Cunoașterea personajelor este unul din obiectivele fundamentale ale unei „analize literare" (ale analizei unui text literar, precizăm noi), întrucît înțelegerea caracterelor lor, a ideilor pe care le vehiculează, este una din căile certe care duce la descoperirea mesajului creației respective. Căci, prin intermediul personajelor, creatorul operei literare își transmite propriile gînduri, propria concepție despre viață, despre anumite probleme social-politice, despre o infinită gamă de aspecte oferite de viață în general, de experiența personală în confruntarea cu viața"**.

Problema care se ridică se relevă la modalitățile pe care le folosim pentru ca elevii să urmeze aceste exemple, să și le apropie, să

---

* Ibidem, p. 65.

** Al. Bojin, *Studii de metodică a limbii și literaturii române*, București, E.D.P., 1974, p. 81.

le înțeleagă sensurile acțiunilor și conduitelor lor. În multe cazuri, lecțiile de citire, așa cum sînt concepute, lasă în umbră un obiectiv educativ atît de important. În așa-zisa „conversație generalizatoare" se fac unele referiri la caracterizarea personajelor, dar acestea sînt cu totul insuficiente și uneori chiar formale și nici pe departe nu reușesc să conducă pe elevi la înțelegerea mesajului educativ al lecției al cărui purtător este personajul — eroul principal al operei (al textului).

Elevii sînt profund impresionați de isprăvile eroilor, se emoționează profund de încercările, înfrîngerile și izbînzile lor, se identifică afectiv cu viața eroilor respectivi. Actul educativ nu poate să se oprească la dezvoltarea acestor trăiri afective care, așa cum se știe, la vîrsta școlară mică sînt încă instabile și nu pot regla singure faptele de conduită ale elevului.

În multe cazuri — atunci cînd se urmărește valorificarea potențialului educativ al textelor care au astfel de conținuturi, învățătorii se limitează la această componentă a vieții psihice.

Considerăm că lucrul cel mai important care trebuie realizat este trecerea de la afectiv la rațional, adică conștientizarea treptată de către elevi a acțiunilor personajelor respective, identificarea lor nu numai afectiv, ci și conștient cu eroii ale căror fapte îi impresionează.

În acest scop, accentul trebuie pus pe analiza cu elevii a faptelor, a acțiunilor, a întîmplărilor prin care trece eroul, pe explicarea comportării lui în diferite situații.

Chiar dacă nu li se spune, elevii trebuie să ajungă la înțelegerea că eroii acționează în conformitate cu anumite reguli, norme morale și le exprimă în gradul cel mai înalt, de unde rezultă însușirile lor deosebite și, că în orice împrejurare asemănătoare, eroii respectivi s-ar fi comportat la fel. Însușirile morale care constituie trăsăturile personajului sînt în fond normele morale în acțiune. Însușirea, cunoașterea normelor și principiilor morale reprezintă o componentă esențială a educației morale, fiind o preocupare permanentă a învățătorului în activitatea cu elevii, chiar și în condițiile în care la aceste clase accentul cade pe formarea conduitei morale.

Or, prin analiza și aprecierea trăsăturilor morale ale personajelor, învățătorul va putea duce pe elevi la înțelegerea normelor, a regulilor care constituie factori reglatori ai conduitei. Noțiunile morale nu se predau și nici nu se memorează, ci se văd concretizate în conduita unor modele umane, și astfel elevii își interiorizează mai mult criteriile morale pe baza cărora vor putea să aprecieze comportarea semenilor lor și propria lor conduită.

Scanned with OKEN Scanner

Unele personaje întîlnite în textele de citire sînt puternic individualizate, se impun prin fapte și realizări deosebite, alte personaje sînt mai puțin reliefate, ele apar mai puțin în scenă, au un rol mai redus în derularea acțiunilor. Fără a urmări o definire a lor în sensul că unele sînt personaje principale și altele secundare, este necesar însă să se scoată în evidență însușirile caracteristice, dominante ale personajelor, acele trăsături caracteriale prin care acestea se afirmă în comparație cu alte personaje, mai ales cu acelea care prezintă însușiri opuse. Însușirile caracteristice vor putea fi desprinse de elevi nu la modul general prin polarizarea lor, în sensul că un personaj este bun și altul rău, că unul este curajos și altul fricos, silitor sau leneș etc. Conduita caracteristică a personajelor rezultă din faptele lor, din modul în care acționează în diferite situații de viață, din atitudinea lor față de valorile existente în societate, din felul în care vorbesc.

Modul de a gesticula, de a se îmbrăca, de a umbla oferă, de asemenea, sugestii pentru caracterizarea personajelor.

În funcție de încărcătura educativă, emoțională a acestor întîmplări, fapte, acțiuni se va stabili ponderea pe care trebuie s-o ocupe comentarea lor în timpul lecției, natura dialogului purtat cu elevii pentru a-i conduce pe aceștia la aprecierea, înțelegerea și interiorizarea valorilor morale pe care le semnifică conduitele analizate.

Prin cuvinte vii, plastice, încărcate cu tonalități emoționale, dialogul purtat cu elevii trebuie să provoace trăiri afective profunde față de faptele, acțiunile și situațiile înfățișate în text, întrucît, așa cum se cunoaște, trăirile afective intense dispun de o puternică forță energetică în declanșarea și susținerea acțiunilor constructive, creatoare, în formarea unor atitudini social-morale înaintate.

Textul de citire, din perspectiva sarcinilor educației morale, reprezintă, ca și în alte situații, un prilej situațional de la care trebuie pornit pentru desfășurarea unor convorbiri cu caracter etic în vederea desprinderii și însușirii de către elevi a unor norme și principii morale. De multe ori, învățătorii preocupați de a realiza citirea textului de către elevi — și acest obiectiv nu trebuie subapreciat — lasă pe ultimul plan trimiterile pe care textul le face spre viața de fiecare zi a elevilor, unde în ultimă instanță se formează și se verifică comportamentele morale. Numai raportate la situațiile de viață, elevii dobîndesc semnificația faptului moral sau a opusului său și pot avea o atitudine emoțională față de acestea în sens aprobativ sau infirmativ.

Datorită experienței lor sociale și morale restrînse, elevii nu sesizează singuri mesajul moral pe care îl transmite textul, ei rămîn în cadrul situațiilor înfățișate, sînt în stare să reproducă exact succesi-

Scanned with OKEN Scanner

unea acțiunilor chiar după prima citire. Nu în puține cazuri, în practica didactică întîlnim astfel de atitudini. De multe ori textul de citire trebuie luat numai ca bază de pornire pentru discuția cu caracter etic și, ca atare, nu putem rămîne numai la ceea ce ne comunică el în mod direct.

În cadrul discuțiilor, elevii vor fi solicitați să relateze despre fapte și întîmplări din viața lor școlară, din activitatea pionierească, din familie dintre care unele s-ar putea ridica la dimensiunile morale ale acțiunilor personajelor. Raportarea experienței lor morale la faptele prezentate ca modele le solicită un efort de comparare, de reconstituire, de reconsiderare pe baza unor criterii apreciative.

Important este ca elevii să înțeleagă că personajele întîlnite în textele pe care le analizează nu reprezintă ființe neobișnuite, ci din contră, sînt oameni ca toți ceilalți, în multe cazuri copii de vîrsta lor, care învinq, se afirmă, devin respectați și îndrăgiți pentru însușirile lor, trăsături ce pot fi dobîndite de oricine prin muncă perseverentă, prin luptă neînfricată cu greutățile, prin respectarea neabătută în toate împrejurările vieții a unor norme de conduită (regulile de purtare pentru elevi).

În legătură cu cele afirmate mai sus ne vom referi la un text din manualul de citire pentru clasa a II-a, „Tatăl și feciorii", pe care, ținînd seama de dimensiunile lui restrînse, îl reproducem aidoma:

„Un tată își sfătuia feciorii să trăiască în bună înțelegere, dar ei nu-l ascultau. Într-o zi, el le-a arătat un mănunchi de nuiele și le-a poruncit: Frîngeți-le!

Au încercat, s-au străduit, dar nici unul n-a putut să le frîngă.

Atunci tatăl a luat mănunchiul, l-a dezlegat și a dat feciorilor să frîngă cîte o nuia. Feciorii au frînt ușor nuielele cîte una.

Atunci, tatăl le-a spus:

— Așa se va întîmpla și cu voi. Dacă veți trăi în bună înțelegere, uniți, veți fi puternici. Dacă nu veți fi uniți, lesne va putea oricine să vă facă rău.

De această dată, feciorii înțeleseră sfatul tatălui lor".

Din citirea acestui text elevii — potrivit particularităților de vîrstă — vor reține întîmplările care apelează la reprezentările lor intuitive, date fiind și elementele concrete care sînt înfățișate. Norma morală este formulată în mod lapidar „Dacă veți trăi în bună înțelegere, uniți, veți fi puternici".

În practica unor învățători, valorificarea educativă a acestui text se limitează la însușirea, la reproducerea de către elevi a concluziei morale, adică la necesitatea ca frații să trăiască în bună înțelegere.

Scanned with OKEN Scanner

Dacă se va întreprinde o analiză mai aprofundată a textului la care ne-am referit, pornindu-se de la cerința valorificării maximale a valențelor sale educative, atunci vor putea fi analizate conduitele personajelor din confruntarea cărora se desprind anumite reguli de viață și de muncă. Mai întîi apare conduita tatălui care își sfătuia feciorii să trăiască în bună înțelegere. Pe baza întrebărilor adresate elevilor, învățătorul va urmări să-i conducă pe aceștia la aprecierea conduitei acestui personaj și la formularea unei generalizări, în sensul că, părinții îi sfătuiesc pe copiii lor să înfăptuiască lucruri bune, să se poarte frumos. În acest cadru al discuțiilor este necesar să se facă referiri și la alte texte cu o tematică asemănătoare, la sfaturile pe care ei le primesc de la părinții lor.

În acest fel este adusă în discuție și valorificată experiența de viață și morală a elevilor. Se poate cere elevilor să relateze diferite situații, întîmplări în care au primit sfaturi din partea părinților în legătură cu comportarea lor. Pe lîngă suportul concret pe care îl oferă aceste fapte de viață trăite de ei în ambianța de fiecare zi, în vederea înțelegerii unor norme morale, ele reprezintă prilejuri deosebit de fructuoase pentru dezvoltarea la elevi a deprinderilor de a se exprima, de a verbaliza pentru cultivarea expresiei orale atît de necesară în procesul de comunicare și de cooperare între oamenii societății noastre socialiste.

Pe un alt plan al conduitei morale apare poziția feciorilor care nu-l ascultau pe tatăl lor. În text, atît se spune despre comportarea feciorilor: „Un tată își sfătuia feciorii să trăiască în bună înțelegere, dar ei nu-l ascultau". Analiza cu elevii a conduitei feciorilor trebuie să meargă mai departe, să aducă elemente în plus — elevii fiind solicitați să arate manifestările posibile ale neînțelegerilor dintre ei. Dialogul cu elevii se poate plasa într-un cadru problematic, în sensul că ei vor găsi multe urmări ale neînțelegerii dintre feciori: unii vor spune că se certau, alții că nu se ajutau, că se pîrau, că se împrieteneau cu alții împotriva celuilalt. Unii elevi își vor imagina și alte consecințe ale neînțelegerii dintre frați.

Găsirea a cît mai multor consecințe posibile a unor întîmplări, a unor situații reprezintă un antrenament intelectual productiv, o formă de manifestare a gîndirii creatoare și în special a principalei ei însușiri — flexibilitatea.

Toate aceste conduite posibile sau imaginare oferă posibilități pentru un dialog productiv cu elevii, ei fiind puși în situația să aprecieze, să condamne aceste atitudini reprobabile generate de neînțelegerea dintre frați și să ajungă, în limitele capacității lor intelectuale, la desprinderea unei concluzii cu caracter generalizator.

Scanned with OKEN Scanner

Pe baza acestor situații, care reprezintă adevărate premise pentru desprinderea regulii morale, elevii vor putea să ajungă la înțelegerea necesității conlucrării, colaborării, idee formulată în finalul textului.

Și în legătură cu această concluzie morală trebuie oferit elevilor un evantai larg de situații care să-i convingă despre forța și tăria unirii, a bunei înțelegeri. În acest scop, de asemenea, va fi solicitată informația lor în legătură cu puterea forțelor unite — în familia lor, în școala și clasa în care învață, în ambianța în care trăiesc.

Din faptele pe care le-au observat, din situațiile pe care învățătorul le supune spre analiză, elevii trebuie să înțeleagă concluzia din text ca o regulă generală, cu caracter generalizator, în legătură cu modul de a trăi și a munci al oamenilor din societatea noastră socialistă, care reprezintă o adevărată frăție, ca un model care le orientează conduita. Din discuțiile purtate asupra faptelor și conduitelor la care ne-am referit, elevii își vor însuși și anumite criterii de apreciere pe care le vor folosi în situații asemănătoare.

Fără a subestima cîtuși de puțin necesitatea citirii de către elevi a textului, am vrut să atragem atenția învățătorilor și în acest context că nu simpla citire trebuie să constituie singurul obiectiv al lecțiilor de citire.

Citirea repetată, fără comentariu și analiză ar duce la pierderea interesului elevilor față de faptele de viață înfățișate, ar însemna cantonarea într-o activitate monotonă, fără variații, nuanțări și deschideri spre universul vieții în care trăiesc copiii și pe care ei trebuie să-l cunoască în diversitatea formelor și situațiilor în care aceasta se înfățișează.

Un rol deosebit de însemnat în educarea trăsăturilor morale ale elevilor din ciclul primar îl au textele de citire care relatează despre viața și realizările de seamă ale unor personalități de frunte ale științei, tehnicii și culturii naționale și universale. Pe lîngă contribuția pe care o aduc la formarea și lărgirea orizontului de cultură generală al elevilor, prezența acestei categorii de texte în manualele de citire se justifică, mai ales, pentru valoarea lor educativă, prin puterea de influențare, de modelare a personalității elevilor în dezvoltare. Aceste figuri luminoase ale spiritualității românești care au afirmat geniul creator al poporului nostru întruchipează în același timp cele mai alese însușiri ale moralei sale, reprezintă pilde vii pentru formarea idealurilor de viață și de muncă la tînăra generație începînd de la vîrsta școlară mică. De aceea, valorificarea acestor texte prin prisma sarcinilor educării morale a elevilor solicită din partea învățătorilor o cunoaștere a proceselor psihopedagogice și a strategiilor metodice prin care elevii de vîrstă școlară mică ajung să înțeleagă și să interiorizeze virtuțile morale ale modelelor prezentate.

Scanned with OKEN Scanner

Pornind de la ceea ce oferă textele privind viața și activitatea marilor personalități care s-au afirmat în domeniul artistic, științific sau tehnic, în discuțiile cu elevii se vor reliefa puternic, într-o ambianță afectiv-motivațională acele însușiri morale pe care marii creatori le-au întruchipat la cel mai înalt nivel de unde continuă să transmită peste decenii sau chiar secole, generațiilor care urmează chemarea la muncă perseverentă, la curaj, la îndrăzneală, la învățătură neobosită, la modestie, la iubirea de oameni și de adevăr, la încrederea nestrămutată în realizarea aspirației și visului propus. În mod deosebit, în cîmpul dialogului desfășurat cu elevii se va reliefa munca tenace depusă de acești oameni de seamă prin care ei au învins toate greutățile, muncă în care s-au angajat de la vîrsta copilăriei lor în ciuda tuturor privațiunilor pe care le îndurau cei mai mulți copii în trecut. Potrivit particularităților psihopedagogice caracteristice copiilor de vîrstă școlară mică, o mare forță de atracție, de convingere și de influențare a conștiinței și conduitei lor o reprezintă viața marilor personalități din perioada copilăriei lor, adică acele însușiri și conduite morale afirmate în această etapă a vieții. Pentru aceste motive, în centrul analizei și discuțiilor cu elevii se vor plasa acele momente din viața marilor personalități față de care copiii manifestă o mai mare receptivitate, pentru că se pot regăsi mai ușor pe traiectoria realizării și devenirii unor astfel de oameni.

Pentru exemplificare ne vom referi la unele texte care figurează în manualele de citire pentru cl. I—IV sugerînd cîteva modalități de valorificare a lor în lumina cerințelor educării moral-cetățenești a elevilor din ciclul primar.

Un astfel de text îl întîlnim în manualul de citire pentru clasa a III-a și este intitulat „Lumină și culoare".

În textul menționat sînt înfățișate cîteva aspecte din viața și creația artistică a pictorului Ștefan Luchian, sînt punctate cîteva însușiri, semnificative pentru devenirea lui ulterioară, din perioada vîrstei copilăriei lui. „Cînd era mic, Luchian colinda dealurile, și luncile pline de frumusețe ce-i înconjurau satul natal". Textul face doar o consemnare, transmite o informație care poate rămîne fără semnificație dacă nu se va discuta cu elevii ce importanță, ce rol a avut în creația de mai tîrziu a lui Luchian dragostea sa manifestată de cînd era copil pentru frumusețile naturii din locurile natale, pentru acest colț de țară, dorința lui de a cunoaște coloritul și prospețimea frunzelor și mai ales al florilor care i-au servit ca modele în creația sa plastică. O temă de discuție cu elevii se referă deci la dragostea artistului pentru natura patriei, la sensibilitatea sa față de frumosul din natură. În alt paragraf sînt reliefate și alte însușiri morale care au definit încă din copilărie personalitatea pictorului.

Scanned with OKEN Scanner

„Colegii de studii l-au îndrăgit mult pentru firea lui deschisă și sinceră. Era modest, vorbea puțin despre creația lui. Citea mult și iubea muzica". Sinceritatea în relațiile cu oamenii, receptivitatea față de alții și comunicarea cu alții, modestia, dorința de a cunoaște tot mai mult prin citirea cărților, sensibilitatea față nu numai de frumosul din natură, dar și pentru frumosul creat de alții — din muzică — reprezintă un buchet de trăsături care aparțin copilăriei pictorului. Ele au avut un rol deosebit în realizarea sa ca om și ca artist. În cadrul discuțiilor cu elevii se va accentua importanța pe care o reprezintă pentru orice activitate umană încununată cu succes, însușiri ca sinceritatea, modestia, studiul sistematic și perseverent, dragostea față de tot ce este frumos în natură, în societate, în viața oamenilor. Pentru a-i convinge și mai mult pe elevi despre rolul pe care l-a avut pentru creațiile de mai tîrziu contactul încă de mic al lui Luchian cu natura, dragostea lui pentru frumosul din natură și din viața oamenilor, li se vor prezenta tablouri realizate de el în care sînt zugrăvite asemenea frumuseți — peisaje din natură, decoruri florale, portrete ale unor oameni și înseși autoportretele sale, toate caracterizîndu-se printr-o forță artistică impresionabilă. În cadrul comentariului asupra unor asemenea lucrări, învățătorul va face mențiunea că toți marii creatori au cunoscut, au studiat și cercetat realitatea — natura, omul, societatea, viața în ansamblul manifestărilor ei și aceasta a constituit și continuă să constituie o condiție esențială a valorii oricărei opere de artă. Fără a avea pretenția că elevii au înțeles pe de-a-ntregul acest adevăr ei trebuie, totuși, conduși să se apropie de el, să-și însușească un criteriu dintre cele mai importante în aprecierea, în judecarea unei opere de artă. Oferindu-le un astfel de reper axiologic, vor înțelege semnificația îndemnului adresat de secretarul general al partidului nostru în discuțiile sale cu oamenii de artă și cultură ca aceștia să meargă, să se adape nu din ulcior, ci de la izvor pentru a crea opere valoroase, adică să se inspire din realitățile patriei noastre, din istoria și realitățile poporului.

Folosirea într-o asemenea manieră a documentelor de partid la lecții — ca o cerință esențială a asigurării orientării ideologice și a realizării caracterului lor educativ — este firească și se încadrează organic în conținutul și desfășurarea lecțiilor.

Un paragraf din textul la care ne referim, are o încărcătură emoțional-morală deosebită aducînd un vibrant elogiu muncii biruitoare care este în stare să învingă cele mai vitrege situații, să compenseze capacitățile umane distruse care determină și asigură actul creator: „O boală cruntă l-a lovit pe Luchian. Luptîndu-se cu paralizia ce-i amenința întreg trupul, cu vederea slăbită, pictorul a reușit să creeze mai departe lucrări nepieritoare".

Scanned with OKEN Scanner

Pornind de la ceea ce se comunică în acest paragraf și făcînd anumite completări în legătură cu starea gravă a sănătății pictorului care nu l-a putut opri să creeze, învățătorul, în dialogul desfășurat cu elevii va cultiva nu numai sentimentul de admirație vibrantă, de cinstire și de prețuire pentru eroismul civic al personajului, ci va urmări în mod pertinent, să le dezvolte dorința, aspirația, dîrzenia, de a nu precupeți nici un efort pentru a învăța, pentru a munci, pentru a învinge orice piedică, oricît de mare ar fi, spre realizarea scopurilor propuse. O astfel de idee, de normă morală pe fondul de receptivitate caracteristic copiilor de această vîrstă și prin preluarea și amplificarea ei în contextul altor lecții și situații de învățare, se va sădi adînc în conștiința lor și va deveni un factor reglator, motivațional al muncii și conduitei lor prezente și viitoare.

Pe aceleași coordonate educative se poate valorifica și textul „Constantin Brâncuși" din manualul de citire pentru clasa a IV-a. Copilăria artistului reprezintă o pildă de dîrzenie, de angajare totală în lupta cu greutățile vieții, „neastîmpărul" unui copil care nu știe ce este odihna, care trudește nu numai să-și asigure existența, dar să se și realizeze potrivit înclinațiilor și aptitudinilor sale.

„Încă de copil, Brâncuși se arăta dibaci în mînuirea briceagului. Adesea, în timp ce păzea oile, el cioplea diferite obiecte cu care-i uimea pe toți cei din preajma lui. La vîrsta de 11 ani, Constantin Brâncuși părăsește satul natal, plecînd în lume, ca să-și caute de lucru. Astfel, ajunge ucenicul unui tîmplar din Craiova, unde are prilejul să cunoască felul în care poate fi lucrat lemnul, fapt care-l va ajuta mai tîrziu foarte mult în cariera lui de mare artist. După trei ani, intră ca băiat de prăvălie la un negustor de vinuri. Acolo, în timpul liber, Constantin Brâncuși continuă să cioplească. Într-o zi îi uimește pe toți, prezentîndu-le o vioară adevărată, nespus de frumoasă, făcută cu mîinile lui. Vestea se răspîndește peste tot, este adus chiar un lăutar să încerce vioara, al cărei sunet era minunat.

La această întîmplare este martor și un muncitor, pietrar de meserie, care, impresionat peste măsură de iscusința copilului de 14 ani, se hotărăște să-l ajute să urmeze Școala de arte și meserii din Craiova.

...Datorită *muncii sale stăruitoare* și marelui său talent, tînărul artist reușește în cîțiva ani să cucerească locul întîi în sculptura românească. Dar dorința de a cunoaște cît mai multe din comorile artistice ale lumii, de a-și continua studiile, de a se perfecționa, îl îndeamnă să plece peste hotare... În 1904 pleacă singur la Paris, fără să primească un ajutor, fiind prea sărac, este nevoit să meargă pe jos, oprindu-se mereu, lucrînd cînd și cînd ca cioplitor de piatră,

ca să-și cîștige hrana zilnică. Astfel, pînă în capitala Franței, a călătorit timp de peste un an și jumătate".

Fragmentul citat cuprinde informații importante, date biografice semnificative în legătură cu copilăria lui Brâncuși. Dar aceste informații, mai ales în condițiile procesului instructiv-educativ din ciclul primar, sînt purtătoare de puternice mesaje educative.

O tratare în manieră tradițională a acestui paragraf, ca și a textului în ansamblul său, se poate limita la activitatea de citire și la extragerea unei idei care să exprime într-o formă mai mult sau mai puțin succintă, într-un mod mai mult sau mai puțin esențializat copilăria lui C. Brâncuși.

În viziunea valorificării potențelor educative ale textelor de citire se impun, așa cum am mai sugerat, alte demersuri și montaje psihopedagogice și metodice menite să angajeze pe elevi pe plan cognitiv, afectiv-emoțional și volitiv-caracterial.

Cunoașterea de către elevi a condițiilor grele, mizere în care trăiau copiii în regimurile trecute, reprezintă un subiect de analiză, de discuții în cadrul multor lecții cu scopul ca ei să aprecieze transformările care s-au produs, eforturile partidului și statului nostru pentru a le asigura o copilărie fericită — ferită de griji, de suferințe de tot felul. De multe ori, această cerință se transformă în afirmații generale, neconvingătoare, nu oferă elevilor reprezentări clare asupra vieții din trecut a celor mai mulți copii. Realitățile despre care discutăm pot debîndi pentru elevi concretețe, pot fi vizualizate și dezvoltă convingerile lor cînd sînt ilustrate prin viața unui copil real care a cunoscut, a trăit din greu și s-a luptat cu aceste condiții.

O puternică rezonanță afectivă care se va transforma în atitudini de înfierare, de condamnare a regimurilor bazate pe exploatare, se va produce în conștiința elevilor cînd se va comenta cu ei itinerarul unei copilării grele, apăsătoare, plină de lipsuri, de privațiuni, așa cum a fost copilăria lui Brâncuși. „La vîrsta de 11 ani, C. Brâncuși părăsește satul lui natal, plecînd în lume ca să-și caute de lucru... ajunge ucenicul unui tîmplar... după trei ani intră ca băiat de prăvălie la un negustor de vinuri". Momentul despărțirii unui copil de 11 ani de satul lui natal, de casa părintească constrîns de nevoi, de lipsuri pentru a-și găsi de lucru solicită o analiză și o interpretare în discuțiile cu elevii pentru a determina din partea lor nu numai reacții afectiv-emoționale față de viața acestui copil; nu numai pentru a le cultiva sensibilitatea și compasiunea pentru suferințele îndurate de el — însușiri umane care trebuie formate și dezvoltate la elevi în procesul de instruire și educare a lor. De la planul afectiv-emoțional trebuie însă să se treacă la planul rațional, al explicării cauzelor care au generat în trecut și continuă să genereze și astăzi, în alte

Scanned with OKEN Scanner

părți ale lumii, astfel de situații pentru mulți copii. În acest mod se dezvoltă la elevi o reacție atitudinală, conștientă, motivată pe baza unui proces de înțelegere, care va continua, față de nedreptățile sociale, de cauzele care le generează.

Considerațiile exprimate pînă acum se referă numai la un aspect în legătură cu valorificarea educativă a textului. Celălalt aspect trebuie să aducă în cîmpul analizei și convorbirilor cu elevii munca tenace, dîrză, voința neînfrîntă a lui Brâncuși pentru realizarea aspirațiilor, a dorințelor sale în ciuda tuturor condițiilor vitrege în care și-a trăit copilăria și tinerețea. Din această perspectivă, copilăria și tinerețea lui Brâncuși reprezintă un model uman al luptei omului pentru realizare, începînd din copilăria sa. Copilul Brâncuși n-a încetat să muncească, să se exerseze în meșteșugul pe care-l îndrăgea chiar în timpul îndeplinirii altor prestații în care-l angajau condițiile sale de viață. „Încă de copil, Brâncuși se arăta dibaci în mînuirea briceagului. Adesea, în timp ce păștea oile, el cioplea diferite obiecte cu care-i uimea pe toți cei din preajma lui".

Imaginea copilului creator, născocitor, inventiv, se conturează în mintea elevilor și mai clar, urmărind și comentînd în cadrul acestei semnificații, etapele următoare din viața artistului. Ca băiat de prăvălie la un negustor de vinuri, „în timpul liber, C. Brâncuși continua să cioplească. Într-o zi uimește pe toți, prezentîndu-le o vioară adevărată, nespus de frumoasă, făcută cu mîinile lui. Vestea se răspîndește peste tot, este adus chiar un lăutar să încerce vioara, al cărei sunet era minunat". Întrucît elevii nu-și pot reprezenta, pentru că în condițiile societății noastre nu mai există astfel de ocupații, ce însemnau în trecut viața și activitatea unui băiat de prăvălie, învățătorul va contura folosind diferite modalități — verbale și imagistice — astfel de situații și de ocupații destinate în special copiilor săraci plecați în lume să-și caute de lucru, fiind nevoiți să accepte cele mai oneroase oferte de existență din partea altora cu situații mult mai bune. Dacă în aceste condiții, în care un băiat de prăvălie muncea la stăpîn din zori și pînă în seară, el găsea totuși timp liber că cioplească, cu atît mai mult copilul Brâncuși apare, și, astfel trebuie creată imaginea lui în mintea elevilor, ca un personaj real angajat într-o luptă dîrză cu condițiile vieții în fața cărora el nu se dă bătut, ci cucerește noi poziții și înaintează, urcă mereu pe drumul împlinirii sale, așa cum consemnează textul în continuare. „În 1904, pleacă singur la Paris, fără să primească vreun ajutor, fiind prea sărac, este nevoit să meargă pe jos, oprindu-se mereu, lucrînd cînd și cînd ca cioplitor de piatră, ca să-și cîștige hrana zilnică. Astfel, pînă în capitala Franței, el a călătorit peste un an și jumătate". Dacă învățătorul, în activitatea cu elevii s-ar limita la citirea acestui

paragraf, cu funcție de informație, acest paragraf rămîne neutru din punct de vedere educativ, așa cum se întîmplă în multe situații ale practicii didactice curente.

Călătoria lui Brâncuși pînă la Paris reprezintă o adevărată odisee de care au avut parte și alți creatori din țara noastră, care negăsind în trecut în țară condiții de realizare și în lipsa oricărui sprijin de a se realiza au plecat în lume cu dorința de a se realiza, de a se perfecționa în meșteșugul lor artistic. De la explicarea acestor situații elevii vor fi conduși să înțeleagă și să aprecieze condițiile create în anii socialismului tuturor creatorilor din țara noastră, care pot să-și exprime nestingheriți și să-și afirme capacitățile lor creatoare. Așa se explică avîntul fără precedent al creației artistice, științifice, tehnice la care participă nu numai creatori de profesie, ci cercuri largi de oameni ai muncii din toate domeniile.

În acest context se poate vorbi elevilor despre modalitățile folosite în țara noastră pentru încurajarea și stimularea oamenilor în activitatea lor creatoare, prețuirea și aprecierea pe care o acordă întregul popor tuturor creatorilor de valori materiale și spirituale. Asupra acestor realități elevii trebuie să fie informați cu orice prilej care se ivește în cadrul lecțiilor și al altor activități.

În fond, elevii sînt îndrumați și sprijiniți prin activitățile școlare și extradidactice, mai ales în cadrul organizației pionierilor, să-și afirme și să-și dezvolte capacitățile lor creatoare și aceste aspecte pot constitui probleme pentru discuțiile cu caracter educativ în care se va evidenția o altă dimensiune a condițiilor care le sînt create pentru a se putea realiza corespunzător dorințelor și înclinațiilor lor, în contrast cu situația multor copii din trecut.

Textul analizat oferă în continuare și alte valențe educative și ele se cer identificate și valorificate pentru influențarea și modelarea conștiinței și conduitei elevilor. Astfel, un loc important în discuțiile cu elevii îl va deține patriotismul lui Brâncuși, dragostea sa fierbinte față de locurile, față de țara în care s-a născut și a crescut, dorința și munca lui neobosită prin tot ce a creat, pentru a-i ridica prestigiul în întreaga lume.

În text sînt consemnate cîteva aspecte care exprimă înalta conștiință și atitudine patriotică a lui C. Brâncuși. „Aici (la Paris) își construiește singur un atelier și o căsuță de locuit, cu laviță și vatră, asemenea celor din satul său". „Lucrarea cea mai de seamă din acea vreme este Pasărea măiastră ... Numele l-a luat din basmele românești în care pasărea măiastră conduce pe Făt-Frumos spre închisoarea unde este ținută Ileana Cosînzeana și-l ajută să o elibereze din întunecime, înălțîndu-i spre lumină" ... „Reîntors în țară, Brâncuși a înălțat în parcul orașului Tg. Jiu trei lucrări, care stîrnesc

admirația tuturor“ ... „Lucrările lui Brâncuși sînt cunoscute și prețuite în lumea întreagă“.

Fiecare din paragrafele citate conțin dovezi grăitoare despre dragostea de patrie a lui Brâncuși, despre diferitele forme de manifestare a acestui sentiment puternic care l-a caracterizat pe artistul și omul Brâncuși.

În cadrul discuției purtate cu elevii asupra primului paragraf citat se va reliefa cît de puternic era sădit în firea artistului modul de viață al oamenilor din satul său, în care a crescut și el și care nu l-a putut părăsi, ci din contră a căutat să și-l creeze și la Paris, departe de țară. Învățătorul poate să aducă unele completări în sensul că și atunci cînd Brâncuși prin operele create de el dispunea de o situație materială bună, el nu și-a construit sau nu s-a mutat în altă locuință cu alt grad de confort, ci a rămas pînă la sfîrșitul vieții în aceeași căsuță oltenească, cu lavița și vatra, care astăzi este muzeu.

Al doilea fragment citat va aduce în discuție cu elevii motivele românești care i-au servit ca teme în creația sa. Aici e vorba de una din cele mai renumite lucrări, „Pasărea măiastră“, al cărei nume a fost luat din basmele românești. În legătură și cu această temă învățătorul poate aduce unele completări pentru a ilustra și mai mult prezența realităților românești în creația artistului.

Complexul sculptural din Tîrgu-Jiu executat de Brâncuși reprezintă o puternică mărturie a dragostei nețărmurite față de patria, de lucrurile lui de obîrșie — aceste monumente artistice vorbind peste veacuri de geniul creator al poporului nostru pe care marele Brâncuși l-a afirmat în fața lumii întregi, cu atîta convingere.

Scanned with OKEN Scanner

X.

Dezvoltarea exprimării corecte a elevilor

1. Exprimarea corectă — rod al efortului propriu al elevilor

Exprimarea corectă, orală și scrisă, reprezintă un obiectiv de seamă al procesului de învățămînt în ciclul primar. În același timp, ea constituie unul din instrumentele de bază ale muncii intelectuale fără de care nu poate fi concepută evoluția cu rezultate corespunzătoare, a elevilor.

Elevii care demarează bine încă din clasele mici, în acțiunea de însușire și dezvoltare a capacităților de exprimare corectă prezintă garanții, în mare măsură certe de reușită deplină în activitatea de învățare; ei sînt scoși în afara pericolului de a rămîne în urmă la învățătură. Dimpotrivă, o bună parte din elevii predispuși rămînerii în urmă la învățătură și chiar repetenției, în special în clasele I și a II-a, sînt proveniți din rîndul celor cu exprimare greoaie, a celor care nu îndrăznesc sau nu reușesc să-și verbalizeze observațiile, gîndurile, sentimentele lor în mod liber. Investigațiile făcute asupra fenomenului repetenției au stabilit că aproximativ 20% din rîndul elevilor din ciclul primar care ajung în situația de-a rămîne în urmă la învățătură provin dintre cei cu greutăți de exprimare.

Aprecierile făcute sînt suficiente pentru a sublinia importanța cu totul deosebită pe care o are formarea și dezvoltarea capacităților de exprimare corectă, orală și scrisă ale elevilor din ciclul primar.

Activitatea de dezvoltare a exprimării corecte a elevilor este foarte complexă. Ea se desfășoară în sfera întregului proces de învățămînt, la toate disciplinele școlare, precum și în cadrul activităților extradidactice.

Scanned with OKEN Scanner

Ca și în cazul învățării celorlalte instrumente ale muncii intelectuale, a cititului și scrisului, a calculului aritmetic, capacitatea de exprimare se formează și se perfecționează prin solicitarea efortului intelectual al elevilor, prin punerea sistematică a lor în situația de a exersa, într-o formă sau alta, verbalizarea, pe cît posibil în mod liber. Faptul că elevii ascultă și înțeleg ceea ce li se relatează de către o altă persoană, de către învățător, nu poate fi suficient pentru ca ei să învețe să exprime în mod liber ceea ce cunosc, observațiile, impresiile sau gîndurile lor proprii.

Exersarea verbalizării libere, încă din clasa I, în special de către elevii cu greutăți în exprimare, creează premisele depășirii dificultăților de adaptare la specificul muncii școlare, le stimulează încrederea în posibilitățile de a relata aspecte din experiența personală, din impresiile și observațiile pe care le-au făcut asupra realităților în mijlocul cărora trăiesc și își desfășoară activitatea.

În contextul ideilor exprimate mai sus, se impune atenției următoarea situație. Pînă la intrarea în școală, atît în grădiniță, cît și în familie, precum și în activitățile libere de joc, împrejurările în care copiii exersează verbalizarea în mod liber sînt foarte frecvente, în unele situații nelimitate. Odată cu intrarea lor în școală, rigorile procesului de învățămînt, mai ales în cazul unor clase cu efective mari, reduc simțitor ocaziile în care școlarii pot să se exprime liber, să exerseze liber actul vorbitului. Uneori, cu deosebire în condițiile lecțiilor în care nu se folosesc metode active de învățare, se pot întîlni elevi care pe parcursul unor ore sau chiar zile întregi nu exersează deloc actul vorbitului, sau dacă totuși fac aceasta, verbalizarea lor se reduce la reproducerea unei întrebări și la completarea răspunsului cu lucruri dinainte cunoscute. În asemenea situații, efortul elevilor este cu totul neînsemnat, verbalizarea reducîndu-se doar la aspectul ei exterior.

Firește, rigorile care asigură desfășurarea normală a lecțiilor impun ca elevii să vorbească numai cînd sînt întrebați și acest lucru nu poate fi neglijat. Totuși, există posibilități pentru extinderea considerabilă a situațiilor în care elevii să fie angajați în exersarea actului exprimării libere atît la lecții, cît și în activitatea extradidactică. Nu ne propunem să dăm soluții la această problemă. Ne limităm doar s-o supunem atenției, în scopul determinării unor preocupări menite să asigure condiții care să-i pună pe micii școlari, în mai mare măsură, în situația de a verbaliza liber.

Elevii pot exersa actul vorbitului liber la toate disciplinele școlare, cu prioritate însă la limba română, disciplină care ocupă mai bine de o treime din numărul total de ore cuprinse în planul de în-

Scanned with OKEN Scanner

vățămînt al ciclului primar. În rîndul componentelor limbii române, ca disciplină școlară, dezvoltarea vorbirii — la clasa I — și compunerea la clasele II—IV, constituie cadrul cel mai prielnic pentru cultivarea capacităților de exprimare corectă ale elevilor.

Valoarea lecțiilor de dezvoltare a vorbirii și a celor de compunere rezidă, în primul rînd, în faptul că ele oferă condiții optime pentru punerea elevilor în situația de a exersa în celelalte obiecte de învățămînt, mai ales sub raportul corectitudinii exprimării. Pe de altă parte, ele constituie cel mai nimerit prilej de valorificare a experienței de viață a elevilor, oricît de redusă ar fi aceasta, de manifestare a imaginației și fanteziei creatoare a elevilor. Fiind vorba de „compunere", se înțelege că elementele de creație, originale, de compoziție trebuie să reprezinte criteriul principal de evaluare a tuturor lucrărilor pe care elevii le realizează, fie în clasă, fie în afara orelor de curs, atît oral cît și în scris.

Sînt evidente, după cum lesne se poate observa, valențele formative ale compunerilor, în primul rînd din punctul de vedere al dezvoltării capacităților intelectuale ale elevilor, în special a imaginației și gîndirii creatoare.

Privită din acest punct de vedere, practica școlară cu privire la organizarea și desfășurarea orelor de compunere, cu toate progresele realizate, este deficitară tocmai dacă se are în vedere măsura insuficientă în care acestea stimulează activitatea creatoare a elevilor.

Astfel nu sînt stimulate suficient asemenea forme de compunere precum și modalități de lucru care să solicite în mai mare măsură activitatea creatoare a elevilor, pentru ca aceștia să fie pregătiți în vederea realizării unor compuneri în care contribuția personală a fiecăruia să aibă o pondere sporită. Destul de frecvent se realizează compuneri după un plan și o pregătire prealabilă atît de amănunțite încît, în mod practic, contribuția personală a elevilor este aproape nulă. În asemenea cazuri, de fapt nici nu mai poate fi vorba de o „compoziție", ci de o simplă reproducere a unor fapte și date dinainte cunoscute. La cele de mai sus trebuie adăugat faptul că deseori se intervine prea mult și în compunerile în care elevii ar trebui să redea propriile lor sentimente, izvorîte din cunoașterea directă a diverselor aspecte de viață, din observarea nemijlocită a obiectelor și fenomenelor cu care vin în contact. Se creează astfel situația anacronică și neverosimilă că toți elevii clasei trebuie să simtă la fel, să-și manifeste în același chip stările emoționale, conform „dirijării" excesive din partea învățătorului. În acest din urmă caz, este ignorat de fapt procesul psihologic specific de formare și dezvoltare a sentimentelor, confundîndu-se acesta cu procesul însușirii noțiunilor.

Scanned with OKEN Scanner

„Tutela" exagerată asupra activității de creație a elevilor în alcătuirea compunerilor duce, în același timp, la realizarea unor compuneri șablon, aproape identice, încît cu mare greutate se pot delimita elementele de creație, originale ale elevilor, de simpla reproducere a unor date pe care le-au acumulat în pregătirea prealabilă alcătuirii compunerilor. Asemenea situații se întîlnesc chiar în cazul unor intenții bune, dar neîmplinite în mod corespunzător, de realizare a compunerilor libere, în care imaginația și fantezia creatoare a elevilor trebuie să aibă un larg cîmp de afirmare. Și în elaborarea unor asemenea compuneri, foarte frecvent „libertatea" și independența elevilor sînt serios afectate de intervențiile și „ajutorul" învățătorilor, care depășesc strictul necesar și care — în aceste cazuri — nu numai că sînt de prisos, dar chiar deranjează.

2. Considerații cu privire la felurile compunerilor

Nivelul originalității unei compuneri realizate de elevi, fie oral fie scris, este determinat, în bună măsură și de felul compunerii respective, fiind cunoscut că se angajează în moduri diferite imaginația creatoare a elevilor. De aceea unele lămuriri cu privire la criteriile care determină felurile compunerilor în ciclul primar sînt mai mult decît oportune.

Problema felurilor compunerilor trebuie privită sub două aspecte. Pe de o parte, orice compunere are un anumit subiect, luat din realitatea înconjurătoare, cunoscută, fie direct fie indirect de către elevi. Se înțelege că nivelul originalității depinde și de subiectul abordat. În legătură cu acesta trebuie avute în vedere volumul de cunoștințe, experiența de care dispune fiecare elev, precum și acumulările realizate cu privire la tema respectivă.

Subiectul abordat într-o compunere nu poate constitui totuși criteriul de bază în stabilirea felurilor compunerilor. Cu privire la subiectul unei compuneri se poate lua în considerare mai degrabă sursele de inspirație de la care se pornește, materialul faptic utilizat. Dar nici acest lucru nu poate fi suficient pentru a realiza o clasificare cît mai corectă a felurilor compunerilor; el ne introduce însă spre un alt indicator care poate orienta cel mai bine tipologia compunerilor: gradul de independență a elevilor în elaborarea unei compuneri. Se înțelege că sursa, materialul utilizat oferă posibilități diferite de participare independentă în realizarea compunerilor. Astfel, o compunere după un text pe care-l citesc elevii solicită în măsură mult mai mică efortul lor independent decît, să zicem, o compunere pe baza observațiilor și impresiilor personale ale elevilor.

Scanned with OKEN Scanner

Din demersurile făcute mai sus se poate desprinde faptul că principalul criteriu în stabilirea compunerilor îl constituie măsura în care ele oferă posibilitatea unei activități independente din partea elevilor.

Prin urmare, se poate aprecia că în clasificarea compunerilor se are în vedere, pe de o parte, materialul pe baza căruia se realizează compunerea și acesta poate fi textul citit, un șir de ilustrații, un tablou etc., iar pe de altă parte gradul de participare independentă, creatoare a elevilor în elaborarea compunerilor și din acest punct de vedere pot fi compuneri cu cuvinte de sprijin, cu început dat, cu sfîrșit dat, pe baza unui text încurcat, pe baza observațiilor și impresiilor elevilor, compuneri libere etc.

O categorie aparte de compuneri o constituie cele cu valoare instrumentală. În rîndul acestora elevii sînt familiarizați cu unele instrumente de muncă intelectuală, precum și cu privire la tehnica elaborării unei compuneri. Astfel, prin lecții speciale de compunere, elevii învață cum se alcătuiește o compunere, care sînt etapele parcurse în această activitate, ei află care sînt părțile unei compuneri, cum se folosește caietul-vocabular sau dicționarul, cum se așază în pagină o compunere etc.

Nu pot fi confundate însă elementele de tehnică propriu-zisă a compunerilor cu înseși felurile acestora. Bunăoară, planul în elaborarea unei compuneri este un asemenea element de tehnică și el nu poate denumi un anume fel de compunere. Într-un fel sau altul, toate compunerile se alcătuiesc pe baza unui plan. Ceea ce apare diferit de la o compunere la alta în legătură cu planul este gradul de independență a elevilor în întocmirea planului. Există compuneri al căror plan elevii îl găsesc chiar în manual sau pe care li-l oferă învățătorul. În alte situații, planul se întocmește în colectiv de către toți elevii, sub conducerea învățătorului. În fine, există cazuri cînd planul unei compuneri este în totalitatea lui rodul efortului personal al elevilor. Prin urmare, și atunci cînd este vorba de planul unei compuneri acesta trebuie privit prin prisma gradului de independență al elevilor în întocmirea lui. Este firesc ca toate compunerile să fie alcătuite pe baza unui plan sau să nu fie, bunăoară, orale sau scrise, dar acestea nu prezintă în sine criterii care să determine feluri ale compunerilor, ci elemente de tehnica elaborării unei compuneri.

Sublinierile de mai sus nu pot fi privite ca fiind izvorîte doar din dorința de-a face o clasificare a compunerilor ca un scop în sine. Le-am considerat necesare numai în sensul orientării în așa fel a întregii activități de elaborare a compunerilor încît să sporească gradul de independență a elevilor, astfel încît ele să reprezinte în cît

Scanned with OKEN Scanner

mai mare măsură rodul efortului personal al elevilor, pentru a spori astfel gradul lor de originalitate, de creație.

Experiența demonstrează cu convingere că toți elevii, începînd cu cei din clasa I, sînt capabili, într-o măsură mai mare sau mai mică, să desfășoare o activitate de creație, să aducă o notă de originalitate în compunerile pe care le realizează, dacă sînt pregătiți în acest scop și li se creează condițiile corespunzătoare. Tocmai în aceasta trebuie văzută valoarea formativă a compunerilor, contribuția lor la dezvoltarea exprimării corecte a capacităților intelectuale ale elevilor, în special a imaginației și gîndirii creatoare.

3. Compunerile — rod al activității independente, de creație a elevilor

Fără a face aprecieri de ordin metodic cu privire la întreaga gamă de compuneri ce pot fi utilizate la clasele I—IV, ne vom referi doar la cîteva feluri mai reprezentative, în special prin frecvența lor și vom încerca să subliniem posibilitățile pe care ele le oferă pentru dezvoltarea imaginației și gîndirii creatoare a elevilor.

Premisa de la care pornim este aceea că toate compunerile, indiferent de felul lor, trebuie să constituie rezultatul unei activități independente, de creație a elevilor, al unui efort intelectual al acestora și nu doar o simplă reproducere a unor lucruri dinainte stabilite.

Pentru realizarea acestui obiectiv este necesară stabilirea cu mult discernămînt, pe lîngă conținutul (subiectul) fiecărei compuneri, a felurilor compunerilor și sporirea ponderii acelora care solicită în mai mare măsură activitatea independentă, creatoare a elevilor.

Dacă în cazul unor compuneri, cum sînt, bunăoară, cele cu început dat sau cele cu cuvinte de sprijin, descrierile și, în general, compunerile libere, însăși natura lor obligă sau chiar sugerează o anume activitate de creație din partea elevilor, la alte compuneri s-ar părea că posibilitățile unei activități creatoare sînt excluse sau, oricum, extrem de reduse. Firește, posibilitățile sînt diferite, dar cum cea de-a doua categorie de compuneri la care ne-am referit are o pondere însemnată în economia compunerilor realizate de elevi este necesară căutarea unor modalități de lucru care să solicite — și în aceste cazuri — o activitate de creație din partea elevilor. Tocmai la aceasta ne vom referi mai întîi.

a) Cele mai simple compuneri sînt acelea prin care elevii sînt puși în situația să facă *reproduceri*, mai simple sau mai ample (în funcție de clasă), *ale unor texte citite*, sau ale unor relatări făcute

pe cale verbală. S-ar părea, la prima vedere, că fiind vorba doar de reproducerea unor fapte citite sau auzite, nu și-ar găsi loc și o activitate creatoare. Este însă o simplă impresie. Poate tocmai de aceea, în practica de zi cu zi, precum și în lucrări de specialitate, asemenea activități sînt denumite *expuneri*, spre a fi deosebite de compunerile propriu-zise. Considerăm că denumirea e improprie, din moment ce și în alte feluri de compuneri (după ilustrații, după tablouri ș.a.) se face și activitate reproductivă, dar nu după texte. Acceptarea denumirii de „compunere" și pentru aceste forme de activitate atrage atenția tocmai asupra găsirii unor elemente de creație în elaborarea lor.

Posibilitățile de a desfășura o activitate creatoare în compunerile după texte citite sau după cele povestite pe cale orală sînt multiple, iar valoarea lor constă, printre altele, în aceea că pregătesc elevii pentru realizarea unor compuneri în care ponderea activității de creație este din ce în ce mai mare. În acest sens, într-un fel sau altul, la fiecare lecție de citire se poate și trebuie să se facă și activitate de compunere, deoarece însuși obiectivul principal al citirii îl reprezintă înțelegerea sensului celor citite, chiar reproducerea conținutului textului respectiv. Ne aflăm, prin urmare, la pragul a două discipline ale limbii române, unde elementele de interferență, sub raport metodologic, sînt foarte evidente. De aceea, este firesc ca și modalitățile de lucru, fie că e vorba de lecții de citire sau de compunere, să fie aproape identice.

Noi considerăm că atît la lecțiile de citire, cît și la cele de compunere, de felul celor de mai sus, există posibilități de solicitare a unei activități de creație din partea elevilor, chiar dacă unele din ele sînt — în aparență — neînsemnate.

O primă formă o constituie însăși redarea într-o exprimare originală a conținutului textului citit sau auzit. Contribuția personală a elevilor poate consta în folosirea unor imagini artistice noi față de cele din text, cunoscute cu alte prilejuri sau în regruparea elementelor unei narațiuni sau descrieri într-o manieră personală. Activitatea pe text, de analiză a acestuia trebuie folosită pentru solicitarea efortului de gîndire al elevilor. Ideile principale dintr-un fragment și apoi ideea de bază a întregului text pot fi formulate în moduri diferite. Participarea efectivă a elevilor la această activitate este hotărîtoare. Fiecare elev poate fi solicitat să caute și să găsească formularea cea mai adecvată.

Imaginile artistice reprezintă, fiecare în parte, prilejuri de folosire a lor în contexte diferite, în vederea înțelegerii sensului și a utilizării lor în exprimarea curentă.

Scanned with OKEN Scanner

Intervenția creatoare a elevilor la aceste feluri de compuneri (sau lecțiile de citire) poate consta și în exprimarea opiniei personale, a punctelor de vedere proprii cu privire la faptele prezentate și analizate în aceste texte. Uneori aspectele de viață, faptele, fenomenele, obiectele prezentate în aceste texte pot constitui puncte de plecare în elaborarea unor compuneri prin analogie.

De asemenea, pot fi făcute intervenții chiar în desfășurarea narațiunii, creîndu-se situații noi, prin modificarea finalului, sau prin schimbarea atitudinii, a poziției unui personaj. Întrebări de felul: „ce s-ar fi întîmplat dacă...?" „Voi cum ați fi procedat" creează o stare de efervescență în rîndul elevilor, stimulînd imaginația și gîndirea lor creatoare. Iar de la compuneri prin asemănare și de la intervenții de felul celor arătate mai sus, pînă la crearea unor povești originale nu mai este decît un pas. De fapt chiar programele grădiniței recomandă, la dezvoltarea vorbirii, crearea unor povești. Firește, asemenea forme de activitate se cer a fi preluate și dezvoltate în clasele primare, chiar din clasa I.

O formă specifică de activitate creatoare o constituie și sublinierea trăsăturilor caracteristice ale unor personaje care presupune efort de gîndire din partea elevilor introducîndu-i în tehnica analizei literare, a caracterizării personajelor. Dealtfel, eroii unor povestiri citite de ei pot constitui subiecte pentru compuneri, caracterizări de personaje, iar pentru realizarea lor se cer, firește, cunoștințe, inspirație, efort de gîndire creatoare.

Contribuția personală a elevilor în asemenea compuneri este, firește, redusă, iar formele amintite mai sus sînt, departe de a fi epuizate. Ideea pe care o susținem este aceea de a căuta, cu prilejul acestor compuneri, toate posibilitățile pe care le oferă pentru a solicita contribuția personală a elevilor în vederea înțelegerii sensului textului, a valorii estetice a acestuia și pentru însușirea de către elevi a unor instrumente de muncă intelectuală.

Succesul în alcătuirea compunerilor pe bază de texte literare depinde în bună măsură și de selectarea acestora, precum și de redarea diferențiată a conținutului lor, în funcție de genul și specia literară respectivă. Se știe că elevii din clasele mici manifestă predilecție pentru textele epice, în care acțiunea se desfășoară în locuri bine stabilite și e împinsă înainte prin apariția unor eroi, cu ajutorul dialogului. Toate aceste elemente specifice textului epic reprezintă, cum s-a arătat la locul potrivit, și criterii de împărțire a lui în unități didactice și implicit de alcătuire a planului după care se va elabora compunerea.

În acest sens, primele compuneri pe bază de texte citite e bine să se facă după lucrări de mică întindere în proză, în care e folosită

Scanned with OKEN Scanner

mai ales narațiunea. În aceste texte elementele de creație trebuie căutate cu mai multă insistență, pentru a se evita simpla lor reproducere. În schimb, textele aparținînd genului liric sînt mai dificile pentru micii școlari, însă posibilitățile unei activități creatoare din partea lor sînt mai evidente. Alegerea lor trebuie făcută cu multă grijă. Sînt de preferat, eventual, texte din lirica peisagistă. Cum aici nu mai e vorba de acțiune, de personaje, alcătuirea unei compuneri pe baza lor presupune o pregătire prealabilă, specială. Învățătorul va prezenta el însuși un model de o asemenea compunere. Fie că sînt în proză, fie că sînt în versuri, operele care înfățișează descrieri vor fi prezentate în succesiunea firească a tablourilor respective de natură, cum este cazul, bunăoară, cu textul „Furtuna" după C. Hogaș, sau ale poeziei „Sara" de Octavian Goga. În alte cazuri, ca, de exemplu, în cel al poeziei „Iarna pe uliță" de G. Coșbuc prezentarea se va face după tablourile principale care zugrăvesc aspectul iernii și plăcerile pe care aceasta le oferă copiilor.

În rîndul textelor utilizate pentru compuneri se numără și acelea în care apar foarte frecvent dialogurile, dar care sînt indicate mai ales la clasa a IV-a, unde și există lecții speciale de transformare a dialogului în vorbire directă.

Alcătuirea compunerilor pe baza unor texte presupune, cum s-a văzut, stabilirea prealabilă a unui plan, care să sugereze fie momentele esențiale ale acțiunii, în cazul unei narațiuni, fie tablourile principale, într-o anumită succesiune, în cazul unei lucrări cu caracter descriptiv.

În același fel se pot face intervenții creatoare și în compunerile care au ca sursă de inspirație povești sau povestiri făcute oral fie de învățător, fie redate prin intermediul discurilor sau al benzilor magnetice.

b) În clasele I—IV, începînd chiar din clasa I, planurile compunerilor, respectiv ideile principale ale acestora, pot fi redate nu numai prin formularea unor întrebări sau enunțuri. Foarte frecvent se utilizează un șir de ilustrații, care dau și denumirea unui cunoscut fel de compunere. Fiecare din ilustrații redă un moment esențial din succesiunea momentelor care marchează conținutul de bază al unei narațiuni. Posibilitățile unei activități de creație, la acest fel de compuneri sînt mult mai mari decît la acele pe bază de texte. Aici ilustrațiile respective nu mai redau direct, prin cuvinte, narațiunea sau peisajul respectiv din natură. Ele numai sugerează. Pus în fața lor, elevul va trebui să reflecteze asupra fiecărei ilustrații, pentru ca, apoi, urmărind succesiunea lor să poată stabili înlănțuirea ideilor pe baza cărora se va alcătui compunerea. Dacă acțiunea respectivă este

Scanned with OKEN Scanner

sugerată de conținutul și succesiunea ilustrațiilor, redactarea compunerii trebuie să fie rezultatul unei activități creatoare din partea elevilor. S-ar putea ca imaginile să sugereze și unele expresii, dar oricum elevii vor trebui să depună un efort intelectual pentru găsirea celor mai potrivite forme de exprimare, cu ajutorul cărora să realizeze compunerea respectivă.

Primele compuneri de acest fel e bine să se realizeze oral, pe baza unor ilustrații care să înfățișeze scenele principale din povești cunoscute, cum sînt: *Povestea ridichii, Ursul păcălit de vulpe, Capra cu trei iezi* ș.a. Acestea vor realiza o trecere treptată de la compunerile pe bază de texte citite sau auzite, la compunerile după un șir de ilustrații. Un plus de efort intelectual, de activitate creatoare chiar, îl vor face elevii atunci cînd vor fi puși în fața unei succesiuni de imagini pe care le văd pentru prima dată.

Cu toate că în acest tip de compuneri fiecare imagine reprezintă un punct din plan, acesta trebuie alcătuit și în scris; de obicei fiecare ilustrație va primi un titlu sau va fi completată de un text care să redea succint conținutul său.

c) Compunerile pe baza unui șir de ilustrații pregătesc elevii pentru alcătuirea unor *compuneri după un tablou*. În realizarea primelor compuneri de acest tip este bine ca tabloul să fie însoțit de un text literar adecvat, care să-i orienteze pe elevi asupra felului în care trebuie să observe un tablou și, mai ales, să redea nu numai conținutul său ci și modul în care pictorul (în cazul unor opere de artă) a dat viață gîndurilor, sentimentelor sale. Foarte frecvent, tablourile însoțesc texte literare și completează prin imagini redate cu ajutorul desenului și al culorilor, conținutul textului respectiv. Este evident, deci, că problemele de ordin metodologic privind compunerile pe bază de texte și cele două tablouri se interferează.

În situația în care însă un tablou constituie singura sursă directă de inspirație pentru alcătuirea unei compuneri, sarcina cea mai dificilă este aceea ca elevii să fie învățați să observe, „să citească" tabloul. Normele după care se face observarea unui tablou sînt cele cunoscute. După observarea cadrului general al tabloului se vor urmări pe rînd detaliile, începînd cu cele din primul plan și continuînd cu cele din planurile următoare. Se face, în felul acesta, o „inventariere" a secvențelor care alcătuiesc tabloul respectiv, stabilindu-se — în același timp — succesiunea lor.

Activitatea creatoare a elevilor în alcătuirea unei asemenea compuneri trebuie să vizeze pe lîngă „descifrarea" tabloului respectiv și stabilirea succesiunii secvențelor sale, precum și eventualele semnificații ale unor detalii. În cazul unui tablou care înfățișează, bunăoară,

aspecte din activitatea copiilor, succesiunea ideilor sugerate de tablou va fi stabilită după felul acțiunilor la care participă copiii. Un tablou de artă, care înfățișează un colț din natură poate sugera, prin însuși coloritul său, sentimentele pictorului. Tablourile care au în prim plan portrete sugerează, pe lîngă trăsăturile fizice ale personajelor respective, stările sufletești ale acestora. Reliefarea lor cere un evident efort de gîndire din partea elevilor.

Ne-am limitat, în legătură cu compunerile după ilustrații și după tablouri, doar la cîteva aspecte, pe care le considerăm suficiente pentru a sublinia ideea că ele oferă largi posibilități de a dezvolta capacitățile intelectuale ale elevilor, de a-i pune în fața unor solicitări creatoare.

d) În rîndul compunerilor care prin însăși natura lor obligă la o activitate creatoare, specifice elevilor din clasele mici și chiar preșcolarilor sînt compunerile cu început sau cu sfîrșit dat, compunerile cu cuvinte de sprijin, sau cele pe baza unui text încurcat. În asemenea compuneri, nivelul originalității este dat mai ales de ceea ce asigură „materialul brut" oferit de învățător sau de manual. Modelele de asemenea materiale oferite de manuale sînt însă insuficiente. De aceea este necesar ca însuși învățătorul să furnizeze asemenea materiale care să sugereze elaborarea unor compuneri. În anumite cazuri se poate face apel chiar la imaginația elevilor pentru a se crea puncte de sprijin de la care să se pornească în elaborarea propriu-zisă a compunerilor.

După ce s-a stabilit materialul de sprijin se trece la redactarea compunerii de către fiecare elev. Pregătirea elevilor în acest scop se referă mai ales la probleme de tehnica redactării unei compuneri: așezare în pagină, structură, folosirea dicționarelor etc. Sursa de inspirație primară o constituie însuși materialul de sprijin pus la dispoziție. Posibilitățile de folosire, de valorificare a acestui material sînt multiple. Fiecare elev poate „vedea" continuarea începutului dat sau folosirea cuvintelor de sprijin în felul lui. Ceea ce va determina modul de originalitate al acestor compuneri este experiența anterioară a elevilor, precum și înseși particularitățile psihologice ale fiecăruia. De aceea, pregătind elevii pentru elaborarea unor astfel de compuneri nu li se va știrbi personalitatea, sugerîndu-le conținutul compunerii. Eventual, li se pot sugera — cel mult — și alte surse de inspirație la care ei să facă apel pentru elaborarea compunerii. Cele mai bune surse, care asigură un grad ridicat de originalitate sînt observațiile și impresiile proprii ale elevilor, culese din contactul lor nemijlocit cu realitatea.

Scanned with OKEN Scanner

4. Considerații metodice cu privire la compunerile libere

Așa cum a rezultat din aprecierile de mai sus, nu felul compunerii reprezintă, în primul rînd, elementul determinant în punerea elevilor în situația de a săvîrși un act de creație, cu ocazia elaborării unei compuneri. Ceea ce determină, cu adevărat, un efort intelectual din partea elevilor, o activitate creatoare o constituie gradul participării lor la elaborarea compunerii, încă din etapa pregătitoare, capacitatea elevilor de a-și exprima, pe cît posibil, liber gîndurile și simțămintele lor.

Ne aflăm așadar în fața așa-numitelor *compuneri libere*. Literatura noastră de specialitate a abordat pînă acum, în mod nejustificat, cu totul timid acest gen de compuneri, deși în practica școlară ele au început să fie din ce în ce mai mult folosite. Dovada o constituie, printre altele, faptul că în „Tribuna școlii" au fost consemnate — și nu întîmplător — opiniile unor oameni de la catedră bazate pe experiența lor personală[1]. Din păcate acțiunea s-a întrerupt prea devreme, înainte de-a se finaliza.

De aceea prezentarea, fie și succintă, a unor considerații de ordin metodologic cu privire la acest gen de compunere o considerăm mai mult decît oportună.

După opinia noastră, compunerea liberă nu reprezintă doar un simplu fel de compunere; ea este de fapt o concepție metodologică, o orientare ce trebuie dată, în general, compunerilor. După cum s-a văzut, în toate compunerile, indiferent de tipul lor, trebuie să se acorde elevilor o anumită libertate. Aceasta este o cerință de prim ordin care asigură sporirea valorii formative a compunerilor realizate de către elevi. Pentru a nu denatura lucrurile trebuie făcută precizarea că, totuși, compunerile libere înseamnă mult mai mult decît o oarecare „libertate" pe care o au elevii în elaborarea unei lucrări originale.

Ideea de bază care trebuie avută în vedere în definirea acestei categorii de compuneri este aceea de a se acorda elevilor cît mai multă libertate, atît în alegerea subiectului compunerii, cît și în redactarea acesteia. În concepția unor autori, această libertate trebuie să fie totală. C. Freinet, fondatorul Institutului cooperativ al „Școlii moderne din Franța"[2] a introdus cu peste 40 de ani în urmă ideea de *text liber*, absolut liber. Pentru realizarea unui asemenea text liber (noi îi spunem compunere liberă) elevul este stimulat să prezinte în

---

[1] Vezi „Tribuna școlii" nr. 80, 1980.

[2] Vezi D. Todoran, *Mișcarea contemporană a „Școlii moderne" din Franța*. În: „Revista de pedagogie", nr. 6/1967.

Scanned with OKEN Scanner

mod liber aspecte, impresii, sentimente din viaţă, din mediul său, care apoi să fie completate, stilizate, perfecţionate într-o compoziţie cu adevărat liberă. Şcoala Freinet a înlocuit compunerea obligatorie cu un conţinut anticipat şi ordonată după norme prestabilite de către învăţător şi de către manuale, cu compoziţie absolut liberă, ca expresie a unei trăiri intime a elevului în faţa unui peisaj, a unor aspecte din viaţa şi activitatea cunoscute de către elevi. În această concepţie despre „textul liber", copilului i se oferă posibilitatea de a alege, de a experimenta, de a cerceta aspectele de viaţă care îl interesează şi în legătură cu care are ceva de spus şi de a realiza, în felul acesta, o creaţie originală. Se stimulează, astfel, capacităţile intelectuale ale elevilor şi se scoate în evidenţă eul creator al fiecăruia, care determină, în acelaşi timp, atitudini şi sentimente[1].

Ideea libertăţii totale sau aproape totale în elaborarea compunerilor este susţinută şi de alţi autori. „Condiţia indispensabilă pentru a obţine o compunere personală constă în a lăsa elevului libertatea de a-şi alege subiectul"[2]. În aceeaşi ordine de idei R. Dottrens atrage atenţia că n-ar trebui să-i obligăm pe elevi să trateze un subiect care nu trezeşte în ei nici o rezonanţă afectivă, nici o amintire, nici un interes. Dar pentru redactarea unei compuneri, susţine autorul amintit, „elevul trebuie să aibă idei, amintiri, o oarecare experienţă de viaţă, de asemenea posibilitatea de a sistematiza, sensibilitate şi imaginaţie, cunoştinţe, capacitatea de a gîndi"[3].

Cum posibilităţile elevilor din clasele mici sînt limitate din acest punct de vedere, şcoala trebuie „să dea elevilor «o tehnică» a exprimării scrise, mijloacele la care să poată recurge cînd au nevoie"[4].

„Tehnica" exprimării scrise se însuşeşte în timp. În special în clasele I şi a II-a elevii pot recurge foarte des la ea, altfel ar însemna ca ei să elaboreze compuneri libere numai după ce posedă această tehnică. Pornind de la premisa că tehnica exprimării scrise se învaţă după ce elevii şi-au însuşit tehnica exprimării orale este lesne de înţeles că primele compuneri libere, orale, pot fi realizate cu mult înaintea cunoaşterii rigorilor exprimării scrise. Copiii au ceva de relatat, de spus chiar începînd din clasa I, cînd încă nu ştiu să se exprime în scris. „Textele libere (compunerile libere — n.n.) îşi

---

[1] Vezi Marin Biciulescu, *Compunerea liberă la clasele I—IV*. În: „Revista de pedagogie", nr. 2/1968.

[2] Robert Dottrens, *A educa şi a instrui*, Bucureşti, E.D.P., 1970, p. 143.

[3] Ibidem, p. 142.

[4] Ibidem, p. 143.

au originea, de cele mai multe ori în povestirile pe care elevii mici obișnuiesc să le istoricească învățătorului"[1].

Prin urmare, se poate spune că începutul compunerilor libere poate fi realizat încă din clasa I, chiar din perioada preabecedară. Dealtfel, acest început are loc încă de la grădiniță și se concretizează mai ales sub forma povestirilor create de copii. Elevii trebuie stimulați și încurajați pentru a-și reda liber impresiile, observațiile, părerile, simțămintele, chiar dacă uneori această relatare este lipsită de o logică riguroasă, în înlănțuirea ideilor. După părerea noastră, nu logica trebuie să stea pe primul plan, ci verbalizarea în sine, exersarea liberă a actului exprimării. Intervenția învățătorului trebuie îndreptată în mod obligatoriu spre corectitudinea exprimării.

După cum se vede, aceste așa-zise compuneri libere elaborate de copiii din clasa I sînt, de fapt, rezultatul punerii lor în situația de a relata în mod liber aspecte de viață cunoscute, întîlnite, observate sau trăite. Din aceste relatări nu pot lipsi chiar creații, plăsmuiri proprii ale copiilor. Asemenea situații pot fi create nu numai la orele speciale de dezvoltare a vorbirii, ci și la alte discipline, în special la cunoașterea mediului înconjurător.

Pe măsură ce elevii dispun de posibilitatea de a se exprima în scris vor trece, firește, la relatarea scrisă a creațiilor lor. Ajutorul învățătorului va viza în special aspectele tehnice și grafice ale compunerilor (așezarea în pagină, evitarea greșelilor de ortografie etc.) și nu conținutul propriu-zis al acestora. Abordînd unele probleme metodologice ale elaborării compunerilor libere, R. Dottrens dezvoltă, de fapt, ideile lui C. Freinet, inițiatorul „textului liber".

Din prezentarea sumară a celor cîtorva idei orientative cu privire la compunerile libere se desprinde, pe de o parte, valoarea formativă incontestabilă a lor, iar pe de altă parte faptul că problemele de ordin metodologic cu privire la realizarea acestora de către elevi sînt deosebit de complexe, iar rezolvarea lor mai necesită încă încercări, tatonări, pentru a găsi soluțiile de principiu cele mai eficiente.

Nu ne propunem să dăm soluții de ordin metodologic, ci doar să ne exprimăm puncte de vedere orientative în legătură cu acest gen de compuneri.

Problema cea mai „delicată" cu privire la acest gen de compunere este aceea cu privire la sensul ideii de „libertate" care poate fi

---

[1] Vezi, în acest sens, Caroni, Cecilia și Vera, Frimu-Popovici, *Metodele și procedee pentru creșterea eficienței lecțiilor de compunere liberă în școala generală*, București, E.D.P., 1968.

acordată elevilor în alcătuirea lor. Nu poate fi vorba, în nici un caz, de o libertate totală, deoarece elevii mici nu dispun încă de capacitatea de a se exprima liber, nici măcar oral. De asemenea, experiența lor de viață este extrem de săracă, iar informațiile de care dispun sînt și ele limitate. Pe de altă parte, elevii mici nu dispun de posibilitatea de a colecta asemenea informații și de a observa în mod nemijlocit și independent obiecte și fenomene, peisaje, procese de muncă și — mai ales — de a selecta și ordona toate aceste date care vor trebui să stea la baza alcătuirii compunerilor. Deseori, însăși valoarea afectivă a contactului direct cu realitatea este estompată de faptul că elevii nu știu cum s-o observe, cum să distingă ceea ce are, într-adevăr, calitatea de a emoționa. Fără a-i obliga pe copii să simtă la fel contemplînd unele aspecte din realitatea înconjurătoare, trebuie dezvăluite acele elemente care determină trăiri afective intense. Copilului trebuie să i se lase posibilitatea de a-și manifesta în mod liber sentimentele.

Pentru a realiza o compunere liberă, oricît de simplă ar fi ea, elevii trebuie pregătiți, însă această pregătire nu-i poate scuti, în nici un caz, de efort, astfel încît — în cele din urmă — compunerea să fie rezultatul unei activități creatoare. Din acest punct de vedere, nu putem fi de acord cu recomandarea potrivit căreia „nici o compunere nu se elaborează, la aceste clase (clasele I—IV, n.n.) complet independent", precum și cu aceea că „planul de dezvoltare a ideilor — propus de manual sau de învățător, ori elaborat în colectiv — este întotdeauna obligatoriu"[1].

Realizînd o compunere liberă, elevii trebuie să dispună, pe de o parte, de un volum de informații diverse, care să constituie „sursa de inspirație" în alcătuirea lucrării, iar pe de altă parte ei trebuie să posede capacitatea de a reda în mod liber, oral sau în scris propriile lor idei. Prin urmare, principalele probleme ale metodologiei compunerilor libere gravitează, după părerea noastră, în jurul acestor două coordonate. De aceea, succesul în elaborarea compunerilor libere depinde de pregătirea prealabilă, atît informațională, cît și tehnică a elevilor. Realizarea propriu-zisă a compunerii poate și trebuie să fie liberă, cu condiția ca elevii să fie pregătiți corespunzător în acest sens.

Pregătirea informațională a elevilor în vederea elaborării unor compuneri libere este foarte complexă; ea nu se confundă cu pregă-

[1] I. Berca, *Metodica predării limbii române. Gramatică, ortografie și punctuație; dezvoltarea exprimării orale și scrise*, București, E.D.P., 1966, p. 147.

Scanned with OKEN Scanner

tirea obișnuită care precede de obicei elaborarea unei compuneri în clasă. Pregătirea informațională (invenţiunea, cum mai e numită) se referă la toate acțiunile care oferă elevilor surse de inspirație pentru elaborarea compunerii. Această etapă nu poate fi realizată de la o zi la alta. Destul de frecvent se obișnuiește ca în ajunul unor ore de compunere să se efectueze, în mod special, o vizită sau o excursie după toate rigorile ce se impun la o asemenea activitate. A doua zi, la ora de compunere, după o prealabilă trecere în revistă a celor petrecute în ziua precedentă, cu care ocazie se subliniază atît momentele principale ale excursiei sau vizitei cît și detaliile, se cere elevilor să alcătuiască o compunere „liberă", în legătură cu acțiunea respectivă. Nu e greu de presupus că după o asemenea pregătire toate compunerile sau majoritatea lor vor fi aproape identice, deoarece toți elevii au parcurs aceleași etape în desfășurarea vizitei sau excursiei respective.

O compunere liberă, creatoare nu se poate baza numai pe datele culese dintr-o acțiune ca cea amintită mai sus, chiar dacă și ele sînt necesare, deoarece furnizează date deosebit de utile. Acestor date trebuie să li se adauge însă datele și informațiile pe care le-au acumulat elevii cu prilejul și al altor acțiuni în cadrul cărora au venit în contact, direct sau indirect, cu freamătul vieții reale, cu peisajele naturale, cu diferitele obiecte și fenomene din realitatea înconjurătoare. Toate aceste surse trebuie completate cu informațiile pe care elevii le au de la celelalte obiecte de învățămînt, în special de la citire, precum și din lectura lor particulară și din alte activități extradidactice. Aceste surse de informații îmbogățesc materialul cules din experiența de viață a copilului și creează un orizont informațional mai vast.

Bunăoară invenţiunea, ca etapă a elaborării unei compuneri pe tema „Primăvara harnică" poate consta din explorarea a cel puțin trei surse: textele din manualele de citire pe această temă sau alte lecturi, creații ale unor cunoscuți scriitori, precum și contactul direct cu natura. Informațiile, imaginile, expresiile artistice din diverse lecturi constituie o paletă bogată de culori, sunete, acțiuni legate de acest frumos anotimp. O compunere liberă nu se poate baza pe o singură sursă de informație, pe o simplă lectură a unui text, pe simpla ieșire în natură sau pe amintirile vagi ale copiilor.

După culegerea materialului din sursele arătate, cărora li s-au adăugat achizițiile rezultate din observarea independentă a unor aspecte de primăvară, acesta poate fi prelucrat într-o oră specială consacrată pregătirii compunerii. La această oră se urmărește nu atît conturarea structurii și a conținutului, cît mai ales conștientizarea datelor culese, a imaginilor artistice întîlnite. Elevii vor fi

Scanned with OKEN Scanner

puși să contemple imaginile reținute, care astfel apar ca un decor viu în grădina primăverii.

În acest sens trebuie înțeleasă „etapa informațională" care presupune o acțiune amplă și care nu poate fi confundată cu pregătirea obișnuită ce precede — de obicei — elaborarea unei compuneri. Pe parcursul acestei etape, învățătorul trebuie să stimuleze continuu atitudinea conștientă a elevilor, să-i învețe să observe, să sesizeze ceea ce este esențial, să-i ajute să găsească relațiile cauzale dintre diversele obiecte și fenomene cu care ei vin în contact.

Numai pe un asemenea fond informațional adecvat se poate manifesta adevărata „libertate" a copiilor pentru a realiza o compunere originală. „Invențiunea" nu poate fi rezultatul unei simple inspirații de moment, chiar dacă și aceasta are o mare importanță în elaborarea unei compuneri libere. Inspirația însăși se bazează pe un suport informațional, pe capacitatea elevului de a valorifica informațiile de care dispune.

Pornind de la premisele mai sus menționate se poate desprinde faptul că „libertatea" copilului în alegerea subiectului compunerilor poate fi lărgită considerabil; în unele situații ea poate fi chiar totală. Învățătorul va stabili tema în mare, iar elevii vor alege ei înșiși subiectul pe care-l vor trata. Libertatea în elaborarea propriu-zisă a compunerii este determinată în mare măsură de alegerea liberă a subiectului. Este lesne de înțeles că elevii exprimă liber fapte din viața lor sau a mediului ambiant, în legătură cu care au ceva de relatat. Atitudinile, impresiile, sentimentele determinate de contactul cu realitatea în care trăiesc trebuie să aparțină elevilor și ca atare ei trebuie să le exprime liber.

Tematica acestor compuneri poate fi extrem de diversă. Cum am mai arătat, textele libere își au originea, de cele mai multe ori, chiar în „povestirile" pe care elevii mici obișnuiesc să le istorisească. Asemenea „povestiri" pot realiza și elevii din clasa I. Ei pot fi puși să redea întîmplări din viața lor, într-o exprimare absolut liberă, prin propoziții scurte, corect formulate. Asemenea relatări libere preced unor compuneri scurte realizate oral, pe baza răspunsurilor la întrebările formulate de învățător. Ideea care trebuie subliniată este aceea de a stimula copilul, încă din clasa I, să exprime în mod liber întîmplări la care a fost martor, chiar impresii și opinii ale sale în legătură cu care are ceva de spus. Pornind de la acestea și pe baza acumulărilor informaționale de care dispun, ei vor putea crea prin solicitarea imaginației „povestiri" absolut originale.

De obicei, primele compuneri libere, bazate pe experiența de viață a copiilor sînt narative, ceea ce ușurează însăși redactarea lor. Planul unor asemenea compuneri este dat de cronologia faptelor, de

Scanned with OKEN Scanner

locul în care s-au petrecut ele; de aceea, stabilirea lui de către învățător, în prealabil, este de prisos.

Aria compunerilor libere nu trebuie însă limitată la cele narative. Desfășurarea aspectelor de viață se face nu numai în timp ci și în spațiu.

Aceste aspecte de viață se localizează într-un anumit peisaj. Însăși prezentarea faptelor, a momentelor de viață se face mai convingător cînd ele sînt încadrate într-un decor natural, care reprezintă nu numai un cadru al acțiunii, ci și sursă de observații, de reflecții, de sentimente. De aceea este firesc ca în compunerile de tip narativ să intervină și elemente descriptive. Copiii trebuie stimulați și orientați în acest sens. Dealtfel, copiii de vîrstă școlară mică gîndesc încadrînd faptele în peisaje naturale. „În înțelegerea mai profundă a fenomenelor, elevul mic se sprijină pe acele tipuri de reprezentări care s-au format în contactul lui nemijlocit și permanent cu lumea înconjurătoare"[1].

Alături de elementele descriptive, copiii trebuie îndrumați să introducă în compunerile lor și aprecieri asupra unor persoane. În aceste situații, deseori trebuie folosită exprimarea dialogată.

Prin urmare, respectînd o anumită gradare, potrivit dificultăților pe care le presupun și asigurînd o pondere corespunzătoare, compunerile libere pot fi îmbinări de elemente narative, descriptive și de dialog.

Posibilitățile de alegere a subiectelor pentru compunerile în care predomină elementele narative sînt, în mod practic, nelimitate, întocmai ca și aspectele de viață pe care le pot surprinde copiii. De aceea, libertatea lor în alegerea subiectului poate fi deplină.

Cît privește compunerile libere predominant descriptive, posibilitățile de alegere a subiectului sînt, de asemenea, foarte variate, așa cum sînt, dealtfel, obiectele și fenomenele din realitatea înconjurătoare.

Descrierile pot fi grupate în cîteva categorii mai frecvent întîlnite. Amintim cîteva din acestea: descrierea unei ființe, a unor obiecte sau peisaje, a unor fenomene din natură ș.a. În funcție de fiecare din aceste categorii, posibilitățile concrete de alegere a subiectului compunerii sînt într-adevăr foarte mari. Ceea ce sporește gradul de dificultate a acestor compuneri libere, este pe de o parte faptul că aici nu mai e vorba de o acțiune propriu-zisă, care să se petreacă în timp și, eventual, în locuri diferite. De aceea, și întocmirea planului este mai dificilă și se face după alte criterii decît în cazul compunerilor de tip narativ. Bunăoară, în descrierea unei ființe

[1] Ursula Schiopu, *Psihologia copilului*, București, E.D.P., 1967, p. 209

se porneşte de la înfăţişarea generală sau de la impresia pe care o produce aceasta, după care se prezintă mai pe larg trăsăturile fizice şi sufleteşti (dacă e o fiinţă umană), iar în încheiere, o ultimă impresie, un îndemn, eventual o ghicitoare. Şi în celelalte descrieri se procedează, în linii mari, la fel.

După cum se vede, planul elaborării unei descrieri este asemănător cu cel al unei compuneri după un tablou. În acelaşi timp, sistematizarea şi succesiunea ideilor se face şi după cunoscutele părţi ale unei compuneri. De aceea, înaintea trecerii la alcătuirea unor descrieri, elevii trebuie familiarizaţi cu părţile unei compuneri, precum şi — în general — cu tehnica alcătuirii unei compuneri.

Am insistat mai mult asupra etapei informaţionale (invenţiunea), pentru că, aşa cum am arătat, de aceasta depinde în ultima instanţă gradul de libertate a elevilor în elaborarea propriu-zisă a compunerilor. Dealtfel, etapa următoare, dispunerea sau ordonarea materialului într-un plan de idei este condiţionată de materialul concret de care dispun elevii în legătură cu subiectul pe care şi l-au ales, precum şi de măsura în care ei stăpînesc tehnica alcătuirii unei compuneri.

Din acest punct de vedere se poate afirma că activitatea pregătitoare în vederea elaborării unei compuneri, precum şi cea de redactare propriu-zisă a acesteia are o reală valoare instrumentală. Ea trebuie să contribuie la înarmarea elevilor cu unele instrumente de bază ale muncii intelectuale, completînd ceea ce ei îşi însuşesc la citire. De fapt, unele elemente ale lecturii explicative, cum sînt cele referitoare la analiza textului pe fragmente, la activitatea cu vocabularul, la formularea ideilor (a planului), la reproducerea textului după planul alcătuit, într-o exprimare originală îşi găsesc locul şi în activitatea de pregătire şi elaborare a unei compuneri libere. Acestora, însă, trebuie să li se adauge activităţi specifice realizării compunerilor. Pentru a putea consemna date, fapte, observaţii, impresii personale determinate de contactul direct cu realitatea sau luate din alte materiale studiate, elevii trebuie să ştie cum să înregistreze acest material, cum să-l ordoneze, astfel încît încă din această etapă să poată fi conturat în mintea lor planul compunerii.

Operaţia de aşezare a ideilor — dispoziţiunea — îi învaţă pe elevi să-şi ordoneze gîndirea, să stabilească legături între idei, să orienteze aceste idei şi modul de prezentare a lor spre subiectul compunerii. În acest scop, este utilă analogia cu unele opere literare, chiar din manualele de citire, la care elevii înşişi au fost solicitaţi să facă analiza şi să formuleze ideile principale. Pot fi recomandate drept modele diferite, în funcţie de specificul compunerii, specii literare, cum sînt povestirile de mică întindere, pastelurile, textele cu caracter descriptiv, legendele în proză, fabulele, toate

realizate după scriitori bine cunoscuți. Aceasta nu înseamnă cîtuși de puțin că elevii vor trebui să reproducă modelele ce li se oferă; ei vor fi stimulați să stabilească ordinea pe care o consideră cea mai indicată.

Cele arătate cu privire la dispunerea materialului unei compuneri duc la concluzia că această operație este extrem de dificilă. De aceea, trebuie să crească ponderea acelor lecții speciale de compunere, în care elevii sînt inițiați cu structura unei compuneri, cu modul de alcătuire a unui rezumat și chiar cu etapele elaborării unei compuneri. Acestea din urmă lipsesc aproape cu desăvîrșire din practica școlară. De asemenea, este necesar ca la lecțiile de citire să opereze în mai mare măsură, în mod independent, cu elementele lecturii explicative, amintite la locul potrivit, pentru a-și însuși acele instrumente ale muncii intelectuale necesare nu numai în folosirea cărții ca sursă de informații ci și în activitatea de elaborare a unei compuneri. Chiar celelalte discipline de învățămînt trebuie să-i ajute pe elevi la însușirea unor instrumente ale muncii intelectuale, de care ei se pot folosi și la compunere. Ne referim, bunăoară, la luarea notițelor sau la întocmirea unui conspect. De asemenea, cu ocazia unor activități extradidactice, cum sînt de exemplu vizitele și excursiile, vizionarea unor spectacole, elevii vor trebui învățați cum să-și noteze momentele cele mai importante din acțiunea respectivă. Există în rîndul a numeroși învățători practica de a-i obișnui pe copii să aibă caiete speciale de studiu individual, în care ei își notează observațiile și impresiile personale prilejuite de acțiuni de felul celor amintite mai sus.

Etapa următoare — redactarea propriu-zisă — a compunerii — concretizează pregătirea complexă realizată în prealabil. Cu toată această pregătire, redactarea unei compuneri reprezintă prin ea însăși un act creator. Nu trebuie înțeles că odată realizată pregătirea, care — așa cum s-a văzut — se face în timp, redactarea vine de la sine.

După cum se știe, actul de creație, în cazul nostru redactarea unei compuneri depinde în bună măsură și de momentul cel mai propice în care are loc. Nu în orice moment, dinainte stabilit, se poate redacta o lucrare, o compoziție, oricît de bine informat ar fi cel ce trebuie să îndeplinească o asemenea sarcină. Și totuși, elevii sînt puși deseori în situația să compună, să redacteze o compunere la comandă, în orele special destinate în orarul clasei. Firește, în cazul multor feluri de compuneri, precum și în situația lecțiilor în care elevii sînt inițiați cu elementele de tehnica elaborării unei compuneri nu se poate pune problema alegerii momentului respectiv. În aceste situații preponderente sînt elementele de tehnică, de

Scanned with OKEN Scanner

însușire a unor instrumente de muncă; activitatea de creație este pe un plan secundar.

În cazul redactării unor compuneri, în special libere, stabilirea momentului respectiv reprezintă o problemă care trebuie soluționată cu mult discernămînt, cu toate dificultățile ce le implică programul săptămînal, care fixează zile și ore speciale pentru compuneri.

Fără a da soluții general-valabile, vom supune atenției doar unele sugestii. Cum s-a văzut, compunerile libere presupun o pregătire complexă, care se realizează în timp, atît sub raportul conținutului lor cît și al tehnicii de elaborare și redactare. Din acest punct de vedere este evident că cele mai multe elemente pregătitoare pentru redactarea compunerilor libere se realizează în ore speciale de compunere. Ceea ce nu mai poate fi realizat, în mod obligatoriu, în orele de compunere fixate prin programul săptămînal, este redactarea compunerii, care — așa cum arătam — e greu să se facă la comandă. De aceea, o primă soluție ar fi aceea ca fiecare elev, după pregătirile de rigoare să fie îndrumat să redacteze compunerea liberă atunci cînd este predispus să facă acest lucru. Fiecare își alege subiectul preferat și redactează compunerea în mod liber. După părerea noastră redactarea unei compuneri poate fi realizată și acasă. „Orice învățător", oricît de puțin informat ar fi, „simte" imediat dacă elevul și-a făcut singur tema. Ajutorul părinților nu este o crimă dacă este mărturisit și dacă elevul arată în ce constă contribuția acestora[1]. Esențialul e ca elevii să fie stimulați să realizeze compuneri din dorința lor de a scrie, chiar dacă într-o primă etapă aceste „scrieri" vor fi de o valoare mai scăzută. Ei vor fi anunțați din timp să pregătească asemenea compuneri libere, care urmează să fie analizate în ora de compunere. Cu acest prilej se vor selecționa cele mai reușite lucrări și se vor analiza, cu participarea tuturor elevilor.

Este de presupus, firește, că vor apărea diferențieri evidente în ce privește nivelul lucrărilor elevilor; unii nu vor reuși la primele încercări să realizeze o compunere corespunzătoare. Esențialul este ca toți elevii să fie stimulați în a reda în mod liber aspectele de viață care le-au sugerat subiectul compunerii precum și gîndurile și simțămintele lor. „Învățătorul trebuie să accepte tot ceea ce e scris cu sinceritate, după ce se informase de la început că fiecare are ceva de spus. Dacă un elev nu are nimic de spus, o scurtă convorbire va permite să se sugereze celor interesați ideile necesare"[2].

---

[1] Robert Dottrens, *A educa și a instrui*, București, E.D.P., 1970, p. 145.

[2] Ibidem, p. 144.

În lucrarea amintită, R. Dottrens dă cîteva sugestii cu privire la felurile în care pot fi concepute „textele libere". În afară de textul integral liber, în care elevii au libertatea să scrie ce vor și cînd vor, ni se pare interesantă formula: „un text liber pe săptămînă". Clasa este împărțită pe grupe și fiecare elev știe că lucrările grupei din care face parte vor fi citite în clasă într-o anumită zi. De asemenea, este eficientă soluția de a pune la dispoziția elevilor, periodic, liste cu teme orientative, în legătură cu care fiecare elev are libertatea să-și aleagă un subiect preferat și să alcătuiască o compunere liberă, pe care s-o supună analizei critice a clasei în ora de compunere. O variantă a unui text liber pe săptămînă o poate constitui textul liber la două săptămîni sau la un alt interval de timp.

Susținînd ideea ca „textele libere" să fie realizate atunci cînd vor elevii, nu trebuie exclusă și posibilitatea redactării lor în școală, în orele de compunere. Aceasta presupune, bineînțeles, o pregătire specială. Elevii vor fi anunțați din timp să se gîndească, în legătură cu tema propusă, la un subiect preferat, folosind sursele informaționale de care au nevoie, în special caietele de observații. Dealtfel, aceste caiete, precum și caietele vocabular vor trebui folosite chiar în timpul redactării compunerii. Elevii vor trebui învățați din timp, eventual în ore speciale, nu numai cum se consemnează diferitele date în auxiliarele amintite, ci și cum le vor folosi în redactarea compunerilor.

În practica redactării compunerilor libere pot fi găsite și alte soluții și ele există, fără îndoială.

Reușita redactării unei compuneri libere este asigurată și de organizarea prealabilă a unor exerciții de exprimare liberă orală, de realizarea unor acțiuni speciale care să-i familiarizeze pe elevi cu tehnica elaborării unei compuneri, cu structura ei. În acest sens, pot fi oferite drept modele texte literare analizate în prealabil. Aceste modele nu vor trebui să stînjenească însă spiritul creator al copiilor, tendința lor spre originalitate.

Elaborarea unor compuneri cu adevărat libere poate fi precedată, de asemenea, de realizarea unor compuneri libere colective sau semicolective. Relatarea ideilor, a faptelor, a informațiilor pe care le au elevii este însă și în acest caz individuală. Învățătorul stimulează relatarea individuală, dar va avea grijă să nu fie preluate aidoma propriile sale păreri și formulări. Fiecare elev își înfățișează propriile preferințe. Invențiunea, deci, nu este colectivă. Planul de idei poate fi întocmit tot individual. Se comentează, apoi două-trei planuri, se scoate în evidență originalitatea părerilor lor.

Scanned with OKEN Scanner

Şi în cazul acestor compuneri libere, colective sau semicolective, redactarea propriu-zisă e bine să se facă independent. Planul stabilit în prealabil poate fi şi el modificat, dacă se consideră necesar.

Elaborarea compunerilor cu adevărat libere presupune, prin urmare, o pregătire în timp, în care elevii au de parcurs un drum relativ lung. Într-o primă etapă, compunerile, deşi libere, vor fi elaborate în colectiv. Planul şi în general pregătirea pentru elaborarea compunerii se fac în colectiv, dar pe cît posibil individualizat. Fiecare elev va fi stimulat, în legătură cu tema respectivă, să redea ceea ce-l interesează, ceea ce i-a plăcut, ce a gîndit, ce a simţit; să folosească exprimarea ce-i convine, pe care o găseşte mai adecvată. Firește, se pot face şi schimburi de impresii, precum şi de expresii, respectîndu-se însă individualitatea fiecărui copil. Compunerea se realizează astfel, mai întîi oral, după care se trece la realizarea ei în scris. Redactarea în scris, în condiţiile arătate, se poate face în clasă.

Într-o etapă următoare, va spori gradul de independenţă a elevilor, lăsîndu-li-se libertatea alcătuirii planului de idei. Pot fi solicitate opiniile mai multor elevi cu privire la formularea fiecărei idei, lăsînd libertatea alegerii celei preferate de fiecare elev în parte. E bine ca pentru aceeaşi idee să se caute formulări diferite. În ora de compunere, după ce una sau două din ideile planului sînt dezvoltate sub conducerea învăţătorului, celelalte vor fi redactate în mod liber de către elevi.

După parcurgerea acestor etape pregătitoare, fără a considera că toţi elevii sînt apţi pentru alcătuirea unor texte libere, poate fi sporit gradul de „libertate“ a lor, ajungîndu-se ca ei să redacteze compuneri în care nota de originalitate, elementele de creaţie să fie din ce în ce mai evidente.

În fine, o ultimă chestiune asupra căreia ne exprimăm opinia este aceea cu privire la locul compunerilor libere în sistemul celorlalte feluri de compuneri. Considerăm că soluţia cea mai bună este aceea de a se intercala compunerile libere între celelalte feluri de compuneri. Aceasta, pe de o parte, pentru că — aşa cum s-a văzut — multe din elementele pregătitoare pentru acest gen de compuneri, atît cu privire la conţinut, cît şi la tehnica elaborării lor se realizează în ore speciale. Pe de altă parte, formarea la elevi a capacităţii de a redacta o compunere liberă impune cu necesitate continuitate. Activitatea de creaţie nu se poate desfăşura în etape. Elevii vor trebui să fie angajaţi permanent în activitatea de elaborare a unor texte libere.

În acest capitol nu am epuizat, firește, problematica lecţiilor de compunere, care este mult mai complexă. Am încercat să evidenţiem

Scanned with OKEN Scanner

marile posibilităţi ale activităţii de elaborare a compunerilor în vederea dezvoltării capacităţilor intelectuale ale elevilor, în special a imaginaţiei şi gîndirii lor creatoare. Pentru a răspunde acestui deziderat major al învăţămîntului contemporan, condiţia esenţială o reprezintă aceea de a considera compunerile drept rezultat al unui efort personal de gîndire al elevilor, al unei activităţi creatoare a acestora şi de a folosi în consecinţă, o metodologie ca atare.

Este mai uşor, firește, să se formuleze cerințe obiective, criterii de apreciere, dar e mult mai greu să se stabilească soluții practice corespunzătoare. Cum însă activitatea didactică e ea însăși un act creator, în care nu-şi poate găsi loc schematismul şi şablonismul, soluțiile pe care le-am formulat în scopul sporirii caracterului formativ al compunerilor sînt departe de a fi singurele sau cele mai eficiente. Înțelegerea justă a orientării ce trebuie dată compunerilor deschide însă drumul spre găsirea și a altor soluții care să sporească randamentul compunerilor în sensul creşterii valorii lor formative.

Cele cîteva opinii exprimate mai sus nu constituie atît răspunsuri sau soluţii la multiplele probleme, pe care le implică elaborarea compunerilor, cît mai ales îndemnuri la noi căutări, care să asigure cu adevărat creşterea randamentului activităţii de formare şi dezvoltare a capacităţilor de exprimare corectă a elevilor.

Scanned with OKEN Scanner